

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**FORMAÇÃO INICIAL, CONHECIMENTO PROFISSIONAL E PRÁTICAS EM ENSINO  
E APRENDIZAGEM DA GRAMÁTICA**

**Patrícia do Nascimento Casanova Santos Ferreira Tomaz Coelho**

**Orientadores: Professora Doutora Ana Paula Viana Caetano**

**Professor Doutor João Miguel Marques da Costa**

**Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação, *Formação de Professores***

**2018**

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**FORMAÇÃO INICIAL, CONHECIMENTO PROFISSIONAL E PRÁTICAS EM ENSINO E  
APRENDIZAGEM DA GRAMÁTICA**

Patrícia do Nascimento Casanova Santos Ferreira Tomaz Coelho

**Orientadores:** Professora Doutora Ana Paula Viana Caetano  
Professor Doutor João Miguel Marques da Costa

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação,  
*Formação de Professores*

**Júri:**

Presidente: Doutor Jorge Manuel Nunes Ramos do Ó, Professor Associado e membro  
do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Vogais:

- Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues, Professora Auxiliar  
Faculdade de Letras da Universidade do Porto;
- Doutora Maria do Céu Neves Roldão, Professora Associada com Agregação Convidada  
Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Centro  
Regional do Porto;
- Doutora Ana Paula Viana Caetano, Professora Associada  
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora;
- Doutora Isabel Maria Pimenta Henriques Freire, Professora Associada  
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho, Professora Auxiliar  
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

**2018**

## AGRADECIMENTOS

Chegada ao final mais uma etapa do meu desenvolvimento pessoal e profissional, é com a sensação de missão cumprida que agradeço a todos os que me apoiaram nesta tarefa, que, apesar de gratificante, se revelou árdua e penosa em alguns momentos. A todos eles dirijo os meus agradecimentos, expressando, não obstante, a minha gratidão a alguns deles, de forma mais personalizada.

À Professora Doutora Ana Paula Caetano e ao Professor Doutor João Costa, pelo rigor, a exigência, o incentivo e a disponibilidade com que me acompanharam neste percurso.

À direção e aos docentes da escola superior em que foi realizado o estudo, pela disponibilidade e a flexibilidade com que acolheram este trabalho.

Aos estudantes que aceitaram participar neste estudo, pelo papel central que desempenharam.

À direção das instituições escolares em que foram realizadas as observações, pela abertura e a receptividade à investigação.

Aos professores cooperantes e às respetivas turmas, sem os quais a investigação não teria sido possível.

À professora Doutora Susana Pereira, por toda a disponibilidade com que me aconselhou em várias ocasiões.

À Antónia Estrela, pelo apoio e o incentivo constantes.

Ao meu querido e saudoso avô Toni, que, infelizmente, não pôde esperar pelo fim deste processo.

Aos meus pais, sempre presentes e disponíveis, nos bons e nos maus momentos da minha vida.

Ao meu marido, pelas ausências que suportou neste processo.

Às minhas filhas, três luzinhas que iluminam a minha vida e não me deixam esquecer o caminho para CASA.

## RESUMO

A investigação foi desenvolvida numa instituição de ensino superior politécnico, tendo como objeto de estudo o conhecimento profissional e as práticas em ensino e aprendizagem da gramática de estudantes de cursos de formação inicial de professores de 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. O estudo, de natureza mista, combinou uma faceta extensiva, com a aplicação de questionários a estudantes à entrada e à saída do curso de formação inicial, e uma faceta intensiva, com a realização de estudos de caso com quatro finalistas do mestrado em ensino no 1.º e 2.º ciclo, conciliando técnicas de observação direta e indireta (entrevista, inquérito por questionário, análise documental). A investigação foi realizada com a grande finalidade de compreender o conhecimento e as práticas em ensino e aprendizagem da gramática que são desenvolvidos e evidenciados num contexto de formação inicial, sendo norteada por quatro objetivos gerais: i) conhecer concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática de estudantes dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico; ii) caracterizar o conhecimento gramatical desses alunos; iii) compreender a coerência entre as práticas de ensino da gramática desses estudantes e o seu discurso sobre a prática; e iv) compreender a que dimensões da formação esses alunos atribuem um papel relevante no desenvolvimento do seu conhecimento profissional e das suas práticas no âmbito da gramática.

Os resultados apontam, por exemplo, para fragilidades ao nível do conhecimento do conteúdo, pedagógico do conteúdo e curricular dos estudantes, para uma melhoria significativa do conhecimento do conteúdo e pedagógico do conteúdo ao longo da formação inicial, para uma transformação de concepções sobre a gramática e a didática da gramática durante o percurso formativo, para uma valorização das aprendizagens realizadas na formação inicial e de várias componentes formativas no processo de construção do conhecimento profissional e das práticas neste campo (como a realização de estágios, o apoio dados por professores de didática específica durante os períodos de prática supervisionada e o trabalho desenvolvido em várias unidades curriculares) para incongruências entre as práticas observadas e o discurso sobre as práticas.

Palavras-chave: Formação inicial. Conhecimento profissional. Práticas profissionais. Gramática. Conhecimento explícito da língua.



## ABSTRACT

The research was conducted in a higher school of education, focusing on pre-service 1<sup>st</sup> to 6<sup>th</sup> grades' teachers' professional knowledge and practices towards teaching and learning grammar. The study was methodologically mixed, combining an extensive side, with the application of questionnaires to students in the beginning and at the end of their preservice preparation, with an intensive component, consisting of the realisation of case studies with four final year students of the master's in teaching 1<sup>st</sup> to 6<sup>th</sup> grades pupils, combining direct and indirect observation techniques (interview, questionnaire and document analysis). The research aimed at understanding the professional knowledge and practices developed and evinced in a preservice teacher preparation context, attempting to: i) discern 1<sup>st</sup> to 6<sup>th</sup> grades' preservice teachers' beliefs regarding teaching and learning grammar; ii) characterise those individuals' content knowledge on grammar; iii) understand the consistency among those preservice teachers' practices of teaching grammar and their speech on practices; and iv) understand which preparation dimensions those individuals attribute a relevant role in the development of their professional knowledge and their practices regarding teaching grammar.

The results indicate, for instance, insufficiencies regarding content, pedagogical content and curricular knowledge, a substantial improvement in content knowledge and pedagogical content knowledge throughout the preparation, a transformation in individuals' beliefs about grammar and grammar teaching during their professional preparation, a valorisation of the learnings in their preservice professional preparation and of several dimensions in the development of their professional knowledge and practices in this field and inconsistencies between the observed practices and the individuals' speech on practices.

Keywords: Preservice preparation. Professional knowledge. Professional practice. Grammar. Explicit language awareness.

## ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
ÍNDICE GERAL	iv
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
ÍNDICE DE TABELAS	xiii
ÍNDICE DE ANEXOS	xvii
LISTA DE ABREVIATURAS	xx
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	<b>8</b>
Capítulo 1 Formação inicial: quando o aluno se torna professor	9
1.1. Um olhar sobre conceitos	9
1.1.1. Formação inicial de professores	9
1.1.2. Conhecimento profissional do professor	19
1.2. A formação inicial de professores em Portugal	38
1.3. Formação inicial e conhecimento profissional do professor de Português	52
1.4. Síntese das ideias-chave	65
Capítulo 2 Gramática: o <i>parente pobre</i> do ensino e aprendizagem da língua materna?	68
2.1. O conceito de <i>gramática</i> : perspectiva diacrónica	68
2.2. A gramática no currículo	73
2.3. Conceções e práticas de ensino da gramática	84
2.3.1. Como se aprende gramática?	84
2.3.2. Como se ensina gramática?	90
2.4. A influência significativa que a reflexão gramatical exerce sobre o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos	97
2.5. O insucesso dos alunos portugueses no âmbito da gramática	103
2.6. O posicionamento dos professores perante o ensino e a aprendizagem da gramática	118
2.7. Síntese das ideias – chave	125
<b>PARTE II ESTUDO EMPÍRICO</b>	<b>129</b>
Capítulo 3 Enquadramento metodológico e contextual	130
3.1. Objeto de estudo e questões de investigação	130
3.2. Natureza do estudo	132
3.3. Campo de estudo	134

3.4. Participantes	139
3.5. Etapas da investigação	142
3.6. Técnicas e procedimentos de recolha e análise da informação	145
3.6.1. Observação direta	149
3.6.2. Inquérito por questionário	153
3.6.3. Entrevista	156
3.6.4. Estudo de documentos	164
3.7. Credibilização do trabalho desenvolvido	165
<b>Capítulo 4 Resultados da aplicação de questionários a dois grupos</b>	<b>168</b>
4.1. Notas prévias	168
4.2. Estudantes recém-chegados à instituição (grupo A)	168
4.2.1. Relação com a Língua e a gramática	168
4.2.2. Conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática	177
4.2.3. Conhecimento científico	189
4.2.4. Dimensões valorizadas no processo de construção do conhecimento profissional e das práticas	192
4.3. Estudantes no final do seu percurso de formação inicial (grupo C)	197
4.3.1. Relação com a Língua e a gramática	197
4.3.2. Conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática	205
4.3.3. Conhecimento científico	218
4.3.4. Dimensões valorizadas no processo de construção do conhecimento profissional e das práticas	222
4.4. Análise comparativa	226
4.4.1. Relação com a Língua e a gramática	226
4.4.2. Conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática	232
4.4.3. Conhecimento científico	254
4.4.4. Dimensões valorizadas no processo de construção do conhecimento profissional e das práticas	277
4.4.5. Síntese reflexiva sobre os resultados dos dois grupos	287
<b>Capítulo 5 Estudos de caso: apresentação e discussão de resultados</b>	<b>293</b>
5.1. Caso 1	293
5.1.1. Resultados da aplicação dos questionários 1, 2 e 3	293
5.1.1.1. Relação com a Língua e a gramática	293
5.1.1.2. Conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática	293
5.1.1.3. Conhecimento científico	295
5.1.1.4. Dimensões valorizadas no processo de construção do conhecimento gramatical e das práticas	298
5.1.2. Resultados da observação direta	298

5.1.2.1. Observação 1: 2.º CEB	298
5.1.2.2. Observação 2: 2.º CEB	302
5.1.2.3. Observação 3: 1.º CEB	306
5.1.2.4. Observação 4: 1.º CEB	311
5.1.3. Resultados da realização da entrevista	316
5.1.4. Confronto dos resultados obtidos pelas diferentes técnicas	323
5.2. Caso 2	327
5.2.1. Resultados da aplicação dos questionários 1, 2 e 3	327
5.2.1.1. Relação com a Língua e a gramática	327
5.2.1.2. Conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática	327
5.2.1.3. Conhecimento científico	329
5.2.1.4. Dimensões valorizadas no processo de construção do conhecimento gramatical e nas práticas	332
5.2.2. Resultados da observação direta	333
5.2.2.1. Observação 1: 2.º CEB	333
5.2.2.2. Observação 2: 2.º CEB	341
5.2.2.3. Observação 3: 1.º CEB	345
5.2.2.4. Observação 4: 1.º CEB	350
5.2.3. Resultados da realização da entrevista	353
5.2.4. Confronto dos resultados obtidos pelas diferentes técnicas	363
5.3. Caso 3	367
5.3.1. Resultados da aplicação dos questionários 1, 2 e 3	367
5.3.1.1. Relação com a Língua e a gramática	367
5.3.1.2. Conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática	367
5.3.1.3. Conhecimento científico	369
5.3.1.4. Dimensões valorizadas no processo de construção do conhecimento gramatical e das práticas	372
5.3.2. Resultados da observação direta	372
5.3.2.1. Observação 1: 2.º CEB	372
5.3.2.2. Observação 2: 2.º CEB	377
5.3.2.3. Observação 3: 1.º CEB	382
5.3.2.4. Observação 4: 1.º CEB	386
5.3.3. Resultados da realização da entrevista	390
5.3.4. Confronto dos resultados obtidos pelas diferentes técnicas	398
5.4. Caso 4	401
5.4.1. Resultados da aplicação dos questionários 1, 2 e 3	401
5.4.1.1. Relação com a Língua e a gramática	401
5.4.1.2. Conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática	402

5.4.1.3. Conhecimento científico	403
5.4.1.4. Dimensões valorizadas no processo de construção do conhecimento gramatical e das práticas	406
5.4.2. Resultados da observação direta	407
5.4.2.1. Observação 1: 2.º CEB	407
5.4.2.2. Observação 2: 2.º CEB	414
5.4.2.3. Observação 3: 1.º CEB	418
5.4.2.4. Observação 4: 1.º CEB	422
5.4.3. Resultados da realização da entrevista	426
5.4.4. Confronto dos resultados obtidos pelas diferentes técnicas	431
5.5. Análise conjunta das práticas observadas nos quatro casos	433
5.6. Análise do discurso dos quatro participantes	448
5.6.1. Tema I: Experiência de aprendizagem da gramática como estudante	448
5.6.2. Tema II: Concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática	449
5.6.3. Tema III: Representações sobre as suas práticas de ensino da gramática	451
5.6.4. Tema IV: Concepções e práticas sobre os documentos curriculares e de apoio	456
5.6.5. Tema V: Desenvolvimento profissional docente no âmbito da gramática	456
5.7. Síntese reflexiva sobre os resultados face aos objetivos gerais de investigação	463
5.7.1. Concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática	463
5.7.2. Conhecimento gramatical	470
5.7.3. Incoerências entre as práticas e o discurso sobre as práticas	475
5.7.4. Dimensões da formação valorizadas	480
Capítulo 6 Conclusão	485
6.1. Conclusões do estudo	485
6.2. Análise da investigação: um olhar retrospectivo e prospetivo	508
6.3. Recomendações para a formação (inicial) de professores	511
REFERÊNCIAS	xxii
ANEXOS	xli

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Componentes a que os docentes atribuem influência sobre a forma como ensinam	17
<i>Figura 2.</i> Relação entre a prática e a formação no desenvolvimento de competências profissionais	34
<i>Figura 3.</i> Métodos/ critérios de seleção de candidatos à formação inicial de professores (Educação de Infância e professores de 1.º CEB)	48
<i>Figura 4.</i> Modelo de raciocínio e ação pedagógica do professor de Português adaptado de Tavares (1997)	58
<i>Figura 5.</i> Síntese comparativa da percentagem média de ECTS dedicados às diferentes categorias por curso de formação inicial	64
<i>Figura 6.</i> Comparação entre duas perspetivas face à gramática	73
<i>Figura 7.</i> Exemplo de atividade didática organizada segundo um percurso dedutivo	91
<i>Figura 8.</i> Estratégias mais utilizadas para trabalhar o conhecimento explícito da língua	92
<i>Figura 9.</i> Cabeçalho de um laboratório gramatical	94
<i>Figura 10.</i> Interdependência entre a consciência linguística e as aprendizagens escolares	101
<i>Figura 11.</i> Resultados dos alunos do 4.º ano no Conhecimento Explícito da Língua	105
<i>Figura 12.</i> Resultados dos alunos do 6.º ano no Conhecimento Explícito da Língua	106
<i>Figura 13.</i> Resultados dos alunos do 9.º ano na compreensão da leitura, no conhecimento explícito da língua e na expressão escrita	107
<i>Figura 14.</i> Planos do Conhecimento Explícito da Língua	109
<i>Figura 15.</i> Estratégias e atividades privilegiadas pelos docentes	119
<i>Figura 16.</i> Classificação dos exercícios de explicitação propostos pelos docentes (percentagens globais)	123
<i>Figura 17.</i> Categorias de atividades referidas pelos participantes	124
<i>Figura 18.</i> Grupos de participantes no estudo	140
<i>Figura 19.</i> Plano da investigação	142
<i>Figura 20.</i> Duas faces de um estudo	147
<i>Figura 21.</i> Valorização da influência do CEL sobre as aprendizagens em todas as competências (Grupo A)	178
<i>Figura 22.</i> Maior adequação para o ensino e a aprendizagem da gramática (Grupo A)	180
<i>Figura 23.</i> Menor adequação para o ensino e a aprendizagem da gramática (Grupo A)	181
<i>Figura 24.</i> O conhecimento intuitivo como ponto de partida (Grupo A)	182
<i>Figura 25.</i> A explicitação de regras pelo professor como ponto de partida (Grupo A)	183
<i>Figura 26.</i> A construção do conhecimento gramatical através de aprendizagens por descoberta, em pequenos passos (Grupo A)	183
<i>Figura 27.</i> Valorização da influência do conhecimento prévio dos alunos na planificação do ensino da gramática (Grupo A)	184
<i>Figura 28.</i> Valorização da influência dos interesses dos alunos sobre o ensino da gramática (Grupo A)	184
<i>Figura 29.</i> Valorização da influência do nível de desenvolvimento linguístico dos alunos sobre o ensino da gramática (Grupo A)	185
<i>Figura 30.</i> A utilização de terminologia gramatical nas aulas (Grupo A)	185
<i>Figura 31.</i> O trabalho da gramática apenas se surgir nas situações comunicativas (Grupo A)	185

<i>Figura 32. O trabalho da gramática de acordo com uma planificação prévia (Grupo A)</i>	186
<i>Figura 33. Instrumentos de apoio para apoiar a prática pedagógica (UR) (Grupo A)</i>	186
<i>Figura 34. Recursos didáticos para apoiar a prática pedagógica (UR) (Grupo A)</i>	187
<i>Figura 35. Dificuldade dos planos do Conhecimento Explícito da Língua (Grupo A)</i>	189
<i>Figura 36. Emissão de juízos de conformidade com a norma (Grupo A)</i>	189
<i>Figura 37. Tarefas de explicitação (Grupo A)</i>	190
<i>Figura 38. Propostas de correção (Grupo A)</i>	191
<i>Figura 39. Valorização da importância das aprendizagens realizadas na formação inicial para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo A)</i>	192
<i>Figura 40. Valorização da importância da investigação recente na área para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo A)</i>	193
<i>Figura 41. Valorização da importância das orientações curriculares para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo A)</i>	193
<i>Figura 42. Valorização da importância das orientações terminológicas para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo A)</i>	194
<i>Figura 43. Valorização da importância da disponibilidade de materiais para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo A)</i>	194
<i>Figura 44. Valorização da importância da intuição para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo A)</i>	195
<i>Figura 45. Valorização da importância da experiência prévia para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo A)</i>	195
<i>Figura 46. Valorização da importância das opiniões e conceções para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo A)</i>	195
<i>Figura 47. Valorização da importância das opiniões dos pares para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo A)</i>	196
<i>Figura 48. Valorização da importância das opiniões dos mais experientes para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo A)</i>	196
<i>Figura 49. Valorização da influência do CEL sobre as aprendizagens nas competências nucleares da LP (Grupo C)</i>	208
<i>Figura 50. O conhecimento intuitivo como ponto de partida (Grupo C)</i>	211
<i>Figura 51. A explicitação de regras pelo professor como ponto de partida (Grupo C)</i>	211
<i>Figura 52. A construção do conhecimento gramatical através de aprendizagens por descoberta (Grupo C)</i>	212
<i>Figura 53. O reconhecimento da importância do conhecimento prévio dos alunos</i>	212
<i>Figura 54. A valorização da importância dos interesses dos alunos para a planificação</i>	212
<i>Figura 55. Importância de se considerar o nível de desenvolvimento linguístico dos alunos (Grupo C)</i>	212
<i>Figura 56. Importância atribuída à disponibilidade de materiais para a planificação (Grupo C)</i>	213

<i>Figura 57.</i> Instrumentos de apoio referidos pelos estudantes (Grupo C)	213
<i>Figura 58.</i> Recursos didáticos referidos pelos estudantes (Grupo C)	214
<i>Figura 59.</i> O trabalho de conteúdos gramaticais dependente de estes surgirem espontaneamente nas aulas (Grupo C)	215
<i>Figura 60.</i> O trabalho de conteúdos gramaticais de acordo com uma planificação prévia e uma intencionalidade pedagógica (Grupo C)	215
<i>Figura 61.</i> A utilização de terminologia gramatical nas aulas (Grupo C)	215
<i>Figura 62.</i> Grau de dificuldade reconhecido aos diferentes planos do CEL (grupo C)	217
<i>Figura 63.</i> Emissão de juízos de conformidade com a norma (Grupo C)	218
<i>Figura 64.</i> Identificação e justificação de desvios à norma (Grupo C)	218
<i>Figura 65.</i> Propostas de correção de desvios à norma (Grupo C)	220
<i>Figura 66.</i> Valorização da importância das aprendizagens realizadas na formação inicial para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo C)	222
<i>Figura 67.</i> Valorização da importância da investigação recente na área para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo C)	222
<i>Figura 68.</i> Valorização da importância das orientações curriculares para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo C)	223
<i>Figura 69.</i> Valorização da importância das orientações terminológicas para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo C)	224
<i>Figura 70.</i> Valorização da importância da intuição para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo C)	224
<i>Figura 71.</i> Valorização da importância da experiência prévia para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo C)	225
<i>Figura 72.</i> Valorização da importância das opiniões e conceções para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo C)	225
<i>Figura 73.</i> Valorização da importância das opiniões dos pares para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo C)	226
<i>Figura 74.</i> Valorização da importância das opiniões dos mais experientes para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo C)	226
<i>Figura 75.</i> Percentagem das escolhas Questão Q2A1 por “Ano Curricular”	238
<i>Figura 76.</i> Percentagem das escolhas Questão Q2A3 por “Ano Curricular”	239
<i>Figura 77.</i> Grau de dificuldade atribuído a cada plano do CEL (Valores globais)	253
<i>Figura 78.</i> Emissão de juízos: análise de enunciados que não apresentam desvios (percentagens globais)	255
<i>Figura 79.</i> Emissão de juízos: análise de enunciados que apresentam desvios (percentagens globais)	256
<i>Figura 80.</i> Emissão de juízos de conformidade com a norma (Comparação Grupos)	257
<i>Figura 81.</i> Emissão de juízos: análise de enunciados que não apresentam desvios (Grupo A)	257



<i>Figura 82. Emissão de juízos: análise de enunciados que apresentam desvios (Grupo A)</i>	<u>258</u>
<i>Figura 83. Emissão de juízos: análise de enunciados que não apresentam desvios (Grupo C)</i>	<u>259</u>
<i>Figura 84. Emissão de juízos: análise de enunciados que apresentam desvios (Grupo C)</i>	<u>261</u>
<i>Figura 85. Tarefas de identificação e justificação de desvios (Comparação Grupos)</i>	<u>264</u>
<i>Figura 86. Resultados nas tarefas de identificação e justificação de desvios, por frase</i>	
(Resultados globais)	<u>266</u>
<i>Figura 87. Resultados nas tarefas de identificação e justificação de desvios, por frase (Grupo A)</i>	<u>269</u>
<i>Figura 88. Resultados nas tarefas de identificação e justificação de desvios, por frase (Grupo C)</i>	<u>270</u>
<i>Figura 89. Resultados nas tarefas de correção de enunciados, por frase (Valores globais)</i>	<u>272</u>
<i>Figura 90. Propostas de correção dos desvios (Comparação Grupos)</i>	<u>273</u>
<i>Figura 91. Resultados nas tarefas de correção de enunciados, por frase (Grupo A)</i>	<u>274</u>
<i>Figura 92. Resultados nas tarefas de correção de enunciados, por frase (Grupo C)</i>	<u>275</u>
<i>Figura 93. Percentagens de incidência nas opções “importante” e “pouco importante”</i>	
relativamente aos diferentes fatores (Valores globais)	<u>285</u>
<i>Figura 94. Percentagens de incidência nas opções “importante” e “pouco importante”</i>	
relativamente aos diferentes fatores (Comparação entre os grupos A e C)	<u>286</u>
<i>Figura 95. Juízos de conformidade: enunciados conforme a norma (MA1)</i>	<u>295</u>
<i>Figura 96. Juízos de conformidade: enunciados desviantes (MA1)</i>	<u>296</u>
<i>Figura 97. Explicitação e correção de desvios, análise por frase (MA1)</i>	<u>296</u>
<i>Figura 98. Registo e sistematização efetuados pelo estagiário, no quadro (flexão em género)</i>	<u>312</u>
<i>Figura 99. Registo e sistematização efetuados pelo estagiário, no quadro</i>	
(flexão em género, por classe de palavra)	<u>312</u>
<i>Figura 100. Juízos de conformidade: enunciados conforme a norma (MA2)</i>	<u>330</u>
<i>Figura 101. Juízos de conformidade: enunciados desviantes (MA2)</i>	<u>330</u>
<i>Figura 102. Análise de enunciados desviantes (MA2)</i>	<u>331</u>
<i>Figura 103. Captura de ecrã: Dicionário Terminológico (género)</i>	<u>340</u>
<i>Figura 104. Captura de ecrã: Dicionário Terminológico (número)</i>	<u>340</u>
<i>Figura 105. Captura de ecrã: Slide inicial do jogo em powerpoint</i>	<u>342</u>
<i>Figura 106. Juízos de conformidade com a norma: Enunciados corretos (MA3)</i>	<u>369</u>
<i>Figura 107. Juízos de conformidade com a norma: Enunciados desviantes (MA3)</i>	<u>370</u>
<i>Figura 108. Análise de enunciados desviantes (MA3)</i>	<u>370</u>
<i>Figura 109. Exemplo de cartão indutor</i>	<u>390</u>
<i>Figura 110. Emissão de juízos de conformidade com a norma: enunciados corretos (MA4)</i>	<u>404</u>
<i>Figura 111. Emissão de juízos de conformidade com a norma: enunciados desviantes (MA4)</i>	<u>404</u>
<i>Figura 112. Análise de enunciados desviantes (MA4)</i>	<u>406</u>
<i>Figura 113. Excerto da sistematização inicial na ficha de trabalho</i>	<u>412</u>
<i>Figura 114. Planos do CEL trabalhados, por participante e ciclo de ensino</i>	<u>433</u>
<i>Figura 115. Unidades linguísticas de contextualização, por participante e ciclo de ensino</i>	<u>434</u>

<i>Figura 116.</i> Tipo de atividades propostas aos alunos, por participante e ciclo de ensino	435
<i>Figura 117.</i> Sequenciação e organização das atividades, por participante e ciclo de ensino	436
<i>Figura 118.</i> Implicação dos alunos nas tarefas, por participante e ciclo de ensino	437
<i>Figura 119.</i> Posicionamento face aos desvios dos alunos, por participante e ciclo de ensino	438
<i>Figura 120.</i> Uso de terminologia, por participante e ciclo de ensino	439
<i>Figura 121.</i> Modalidades de organização do grupo, por participante e ciclo de ensino	439
<i>Figura 122.</i> Tipo de exercícios propostos aos alunos (percentagens globais)	440
<i>Figura 123.</i> Exercícios de explicitação propostos aos alunos (percentagens globais)	440
<i>Figura 124.</i> Tipo de exercícios propostos aos alunos, por participante	441
<i>Figura 125.</i> Exercícios de explicitação propostos aos alunos, por participante	442
<i>Figura 126.</i> Exercícios de produção propostos aos alunos (percentagens globais)	442
<i>Figura 127.</i> Exercícios de explicitação propostos aos alunos, por participante	443
<i>Figura 128.</i> Exercícios de explicitação propostos aos alunos, por nível de ensino	444
<i>Figura 129.</i> Tipo de exercícios propostos, por participante e ciclo de ensino	444
<i>Figura 130.</i> Exercícios de, por nível de ensino	445
<i>Figura 131.</i> Exercícios de, por participante e nível de ensino	446
<i>Figura 132.</i> Exercícios de produção, por nível de ensino	446
<i>Figura 133.</i> Exercícios de produção, por participante e ciclo de ensino	447
<i>Figura 134.</i> Percentagens globais de acertos, por participante	470
<i>Figura 135.</i> Análise de desvios relacionados com a utilização da vírgula, por participante	472
<i>Figura 136.</i> Análise de desvios ortográficos, por participante	472
<i>Figura 137.</i> Análise de desvios sintáticos, por participante	473
<i>Figura 138.</i> Análise de desvios morfológicos, por participante	474
<i>Figura 139.</i> Análise de desvios no âmbito do léxico e da semântica, por participante	474
<i>Figura 140.</i> Fatores influentes na coerência entre práticas, conceções e discurso	496
<i>Figura 141.</i> Sequência de abordagem do conhecimento explícito da língua, adaptada a partir de Costa et al. (2011)	512
<i>Figura 142.</i> Modelo de aprendizagem do professor	514
<i>Figura 143.</i> Modelo de formação enraizado na explicitação dos saberes prévios	516
<i>Figura 144.</i> Modelo de articulação entre as instituições de formação e as instituições escolares	518

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. <i>O conhecimento do professor</i>	21
Tabela 2. <i>Oferta formativa em instituições de ensino superior politécnico e universitário de formação de professores de 1.º e 2.º ciclos</i>	61
Tabela 3. <i>Componentes linguísticas de formação inicial por categoria</i>	62
Tabela 4. <i>Síntese da oferta formativo por categoria e curso de formação</i>	63
Tabela 5. <i>Importância atribuída a cada competência por ciclo de ensino</i>	80
Tabela 6. <i>Percentagem de respostas totalmente corretas por ano letivo e domínio (1.º Ciclo)</i>	108
Tabela 7. <i>Percentagem de respostas totalmente corretas por ano letivo e domínio (2.º Ciclo)</i>	108
Tabela 8. <i>Indicadores que colocaram mais dificuldades aos alunos do 1.º Ciclo em 2007 – 2008</i>	110
Tabela 9. <i>Indicadores que colocaram mais dificuldades aos alunos do 2.º Ciclo em 2007 – 2008</i>	110
Tabela 10. <i>Indicadores que colocaram mais dificuldades aos alunos do 1.º Ciclo em 2008 – 2009</i>	111
Tabela 11. <i>Indicadores que colocaram mais dificuldades aos alunos do 2.º Ciclo em 2008 – 2009</i>	112
Tabela 12. <i>Itens por ordem crescente de dificuldade no CEL para o 1.º Ciclo, no ano letivo 2009 – 2010</i>	113
Tabela 13. <i>Itens por ordem crescente de dificuldade no CEL para o 2.º Ciclo, no ano letivo 2009 – 2010</i>	113
Tabela 14. <i>Itens por ordem crescente de dificuldade no CEL para o 1.º Ciclo, no ano letivo 2010 – 2011</i>	114
Tabela 15. <i>Itens por ordem crescente de dificuldade no CEL para o 2.º Ciclo, no ano letivo 2010 – 2011</i>	114
Tabela 16. <i>Classificação média (%) em relação à cotação por áreas e conteúdos gramaticais</i>	115
Tabela 17. <i>Importância atribuída a cada competência por ciclo de ensino (percentagens de respostas para a opção “muito importante”</i>	118
Tabela 18. <i>Contraste entre o novo paradigma de ensino e aprendizagem da gramática e as práticas dos docentes</i>	121
Tabela 19. <i>Distribuição de créditos das unidades curriculares obrigatórias por áreas científicas (licenciatura)</i>	130
Tabela 20. <i>Distribuição de créditos das unidades curriculares obrigatórias por áreas científicas (mestrado)</i>	136
Tabela 21. <i>Caracterização Socio-académica dos participantes do grupo B</i>	141
Tabela 22. <i>Caracterização das turmas com que os participantes do grupo B trabalharam</i>	141
Tabela 23. <i>Blocos da entrevista final e objetivos correspondentes</i>	151
Tabela 24. <i>Temas, categorias e subcategorias da análise de conteúdo das entrevistas finais</i>	161
Tabela 25. <i>Recordação de um bom professor de Português por grau de motivação para a aprendizagem da gramática (Grupo A)</i>	171
Tabela 26. <i>Motivação para o ensino da gramática por grau de motivação para a aprendizagem da gramática (Grupo A)</i>	175
Tabela 27. <i>Recordação de um bom professor de Português por grau de motivação para a aprendizagem da gramática (Grupo C)</i>	199
Tabela 28. <i>Motivação para o ensino da gramática por nível de motivação para a aprendizagem da gramática (Grupo C)</i>	203

Tabela 29. <i>Motivação para a aprendizagem da gramática, enquanto alunos: valores por grupo e valores totais</i>	227
Tabela 30. <i>Teste de Qui Quadrado para verificar as diferenças entre os anos curriculares face à motivação para a aprendizagem da gramática, enquanto alunos</i>	227
Tabela 31. <i>Recordação de um bom professor de Português: valores por grupo e valores totais</i>	229
Tabela 32. <i>Teste de Qui Quadrado para verificar as diferenças entre os grupos face à recordação de um bom professor de Português</i>	229
Tabela 33. <i>Motivação para o ensino da gramática: valores por grupo e valores totais</i>	231
Tabela 34. <i>Teste de Qui quadrado para averiguar as diferenças dos dois grupos face à “Motivação para o ensino da gramática”</i>	231
Tabela 35. <i>Valorização das competências nucleares da Língua Portuguesa: valores por grupo e valores totais</i>	234
Tabela 36. <i>Teste de Qui quadrado para verificar as diferenças das opiniões dos grupos face à importância relativa das cinco competências nucleares da Língua Portuguesa</i>	234
Tabela 37. <i>O conhecimento explícito é essencial para o sucesso em todas as competências: valores por grupo e valores totais</i>	235
Tabela 38. <i>Considera que a gramática deve ser trabalhada com as outras competências nucleares?: valores por grupo e valores totais</i>	236
Tabela 39. <i>Teste de Qui quadrado para averiguar as diferenças entre os grupos quanto ao seu posicionamento face ao trabalho da gramática em articulação com as outras competências</i>	236
Tabela 40. <i>Contexto mais adequado para o ensino e a aprendizagem da gramática: valores por grupo e valores totais</i>	237
Tabela 41. <i>Symmetric Measures Questão Q2A1</i>	238
Tabela 42. <i>Contexto menos adequado para o ensino e a aprendizagem da gramática: valores por grupo e valores totais</i>	239
Tabela 43. <i>Testes para verificar as diferenças entre os grupos na questão Q2A3</i>	239
Tabela 44. <i>O conhecimento intuitivo como ponto de partida: valores por grupo e valores totais</i>	241
Tabela 45. <i>A explicitação de regras/estruturas como ponto de partida: valores por grupo e valores totais</i>	242
Tabela 46. <i>Construção do conhecimento através de aprendizagens por descoberta: valores por grupo e valores totais</i>	243
Tabela 47. <i>Valorização do conhecimento prévio dos alunos: valores por grupo e valores totais</i>	244
Tabela 48. <i>Valorização dos interesses dos alunos: valores por grupo e valores totais</i>	245
Tabela 49. <i>Valorização do nível de desenvolvimento dos alunos: valores por grupo e valores totais</i>	246
Tabela 50. <i>Valorização da disponibilidade de materiais: valores por grupo e valores totais</i>	247
Tabela 51. <i>Conteúdos gramaticais alvo de trabalho apenas se surgirem em situações comunicativas?: valores por grupo e valores totais</i>	250
Tabela 52. <i>Conteúdos gramaticais trabalhados de acordo com planificação prévia e intencionalidade pedagógica?: valores por grupo e valores totais</i>	250

Tabela 54. Reconhecimento de dificuldades em ensinar gramática: valores por grupo e valores totais	252
Tabela 55. Teste de Qui Quadrado para verificar as diferenças entre os grupos no que se refere à perspetivação de dificuldades no ensino da gramática	252
Tabela 56. Juízos de conformidade com a norma (frase 23): valores por grupo e valores totais	259
Tabela 57. Aplicação do teste Qui quadrado para verificar as diferenças entre os grupos na análise da frase 23	260
Tabela 58. Juízos de conformidade com a norma (frase 17): valores por grupo e globais	260
Tabela 59. Aplicação dos testes de Phi e Cramer's V para verificar as diferenças dos dois grupos nas respostas à questão Q3A17	260
Tabela 60. Teste Binomial para verificar as diferenças entre os grupos nas tarefas de emissão de juízos de conformidade com a norma - 1.º Ano Curricular	262
Tabela 61. Teste Binomial para verificar as diferenças entre os grupos nas tarefas de emissão de juízos de conformidade com a norma - 5.º Ano Curricular	262
Tabela 62. Teste Binomial para verificar o nível de desempenho nas tarefas de emissão de juízos – 1.º Ano Curricular	263
Tabela 63. Teste Binomial para verificar o nível de desempenho nas tarefas de emissão de juízos – 5.º Ano Curricular	263
Tabela 64. Aplicação do Teste de Mann-Whitney U para verificar as diferenças entre os grupos nas tarefas de emissão de juízos de conformidade com a norma	264
Tabela 65. Identificação e justificação de desvios: valores globais e por grupo	265
Tabela 66. Aplicação de Teste de Mann-Whitney U para verificar diferenças entre os grupos nas tarefas de identificação e justificação dos desvios	265
Tabela 67. Tarefa de identificação e justificação de desvios (frase 6): valores globais e por grupo	267
Tabela 68. Tarefa de identificação e justificação de desvios (frase 6): valores globais e por grupo	267
Tabela 69. Aplicação do Teste do Coeficiente de Contingência para verificar diferenças entre os grupos na identificação e justificação do desvio presente na frase 8	268
Tabela 70. Utilização do teste do Coeficiente de Contingência para analisar as diferenças entre os grupos na análise da frase 2	268
Tabela 71. Propostas de correção: valores globais e por grupo	271
Tabela 72. Aplicação do teste de Mann-Whitney U para verificar diferenças entre os grupos no que se refere às propostas de correção	272
Tabela 73. Importância atribuída à influência da formação inicial sobre a planificação do ensino da gramática: valores por grupo e valores totais	277
Tabela 74. Importância atribuída à investigação recente na área: valores por grupo e valores totais	278
Tabela 75. Importância atribuída às orientações curriculares: valores por grupo e valores totais	279
Tabela 76. Importância atribuída às orientações terminológicas: valores por grupo e valores totais	279
Tabela 77. Importância atribuída à intuição pessoal: valores por grupo e valores totais	280

Tabela 78. <i>Importância atribuída à experiência prévia: valores por grupo e valores totais</i>	280
Tabela 79. <i>Importância atribuída aos objetivos pessoais: valores por grupo e valores totais</i>	281
Tabela 80. <i>Importância atribuída aos objetivos da escola e do agrupamento: valores por grupo e valores totais</i>	282
Tabela 81. <i>Importância atribuída às opiniões e concepções pessoais: valores por grupo e valores totais</i>	283
Tabela 82. <i>Importância atribuída às opiniões dos pares: valores por grupo e valores totais</i>	283
Tabela 83. <i>Importância atribuída às opiniões dos mais experientes: valores por grupo e valores totais</i>	284
Tabela 84. <i>Relação com a Língua e a gramática: triangulação (4 casos)</i>	463
Tabela 85. <i>Concepções sobre a gramática e a didática da gramática: triangulação (4 casos)</i>	465
Tabela 86. <i>Objetivos gerais de investigação</i>	485
Tabela 87. <i>Concepções sobre a gramática e a didática da gramática: quadro-síntese</i>	489
Tabela 88. <i>Conclusões relacionadas com as estruturas linguísticas que colocaram maiores dificuldades aos participantes</i>	493
Tabela 89. <i>Conclusões relacionadas com o conhecimento gramatical dos estudantes</i>	493
Tabela 90. <i>Conclusões relacionadas com a coerência entre as práticas e o discurso sobre as práticas</i>	499
Tabela 91. <i>Conclusões relacionadas com as dimensões da formação valorizadas pelos participantes</i>	505

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A	Questionário 1
Anexo B	Questionário 2
Anexo C	Questionário 3
Anexo D	Questionário pós-observação
Anexo E	Guião da entrevista final
Anexo F	Análise de conteúdo das respostas à questão Q1B2.1 (Grupo A)
Anexo G	Análise de conteúdo das respostas à questão Q1B1 (Grupo A)
Anexo H	Análise de conteúdo das respostas à questão Q1B3.1 (Grupo A)
Anexo I	Análise de conteúdo das respostas à questão Q1C5.1 (Grupo A)
Anexo J	Análise de conteúdo das respostas à questão Q1C1 (Grupo A)
Anexo K	Análise de conteúdo das respostas à questão Q1C2.1 (Grupo A)
Anexo L	Análise de conteúdo das respostas à questão Q1C9.1 (Grupo A)
Anexo M	Análise de conteúdo das respostas às questões Q2,2 e Q2,4 (Grupo A)
Anexo N	Análise de conteúdo das respostas à questão Q1C3.1 (Grupo A)
Anexo O	Análise de conteúdo das respostas à questão Q1B2.1 (Grupo C)
Anexo P	Análise de conteúdo das respostas à questão Q1B1 (Grupo C)
Anexo Q	Análise de conteúdo das respostas à questão Q1B3.1 (Grupo C)
Anexo R	Análise de conteúdo das respostas à questão Q1C5.1 (Grupo C)
Anexo S	Análise de conteúdo das respostas à questão Q1C1 (Grupo C)
Anexo T	Análise de conteúdo das respostas à questão Q1C2.1 (Grupo C)
Anexo U	Análise de conteúdo das respostas à questão Q1C9.1 (Grupo C)
Anexo V	Análise de conteúdo das respostas às questões Q2,2 e Q2,4 (Grupo C)
Anexo W	Análise de conteúdo das respostas à questão Q1C3.1 (Grupo C)
Anexo X	Análise da questão Q1C13
Anexo Y	Análise da questão Q1C12
Anexo Z	Análise da questão Q1C4
Anexo AA	Análise da observação 1, MA1
Anexo AB	Ficha de trabalho (Obs1, MA1)
Anexo AC	Classificação de exercícios (Obs1, MA1)

Anexo AD	Análise da observação 2, MA1
Anexo AE	Ficha de trabalho (Obs2, MA1)
Anexo AF	Classificação de exercícios (Obs2, MA1)
Anexo AG	Análise da observação 3, MA1
Anexo AH	Ficha de trabalho (Obs3, MA1)
Anexo AI	Classificação de exercícios (Obs3, MA1)
Anexo AJ	Texto (Obs4, MA1)
Anexo AK	Análise da observação 4, MA1
Anexo AL	Classificação de exercícios (Obs4, MA1)
Anexo AM	Análise da observação 1, MA2
Anexo AN	Classificação de exercícios (Obs1, MA2)
Anexo AO	Análise da observação 2, MA2
Anexo AP	Classificação de exercícios (Obs2, MA2)
Anexo AQ	Análise da observação 3, MA2
Anexo AR	Ficha de trabalho (Obs3, MA2)
Anexo AS	Classificação de exercícios (Obs3, MA2)
Anexo AT	Análise da observação 4, MA2
Anexo AU	Classificação de exercícios (Obs4, MA2)
Anexo AV	Análise da observação 1, MA3
Anexo AW	Classificação de exercícios (Obs1, MA3)
Anexo AX	Análise da observação 2, MA3
Anexo AY	Classificação de exercícios (Obs2, MA3)
Anexo AZ	Análise da observação 3, MA3
Anexo BA	Classificação de exercícios (Obs3, MA3)
Anexo BB	Análise da observação 4, MA3
Anexo BC	Análise da observação 1, MA4
Anexo BD	Classificação de exercícios (Obs1, MA4)
Anexo BE	Análise da observação 2, MA4
Anexo BF	Classificação de exercícios (Obs2, MA4)
Anexo BG	Análise da observação 3, MA4
Anexo BH	Classificação de exercícios (Obs3, MA4)
Anexo BI	Análise da observação 4, MA4



Anexo BJ	Classificação de exercícios (Obs4, MA4)
Anexo BK	Análise geral das observações
Anexo BL	Análise de conteúdo: recorte de unidades de registo e transformação em indicadores (exemplo- MA1)
Anexo BM	Análise de conteúdo: agrupamento dos indicadores em subcategorias e categorias
Anexo BN	Quadro final Análise de conteúdo –Temas e categorias
Anexo BO	Quadro final Análise de conteúdo – Tema I
Anexo BP	Quadro final Análise de conteúdo – Tema II
Anexo BQ	Quadro final Análise de conteúdo – Tema III
Anexo BR	Quadro final Análise de conteúdo – Tema IV
Anexo BS	Quadro final Análise de conteúdo – Tema V
Anexo BT	Confronto entre prática e discurso sobre a prática

## LISTA DE ABREVIATURAS

A1	Aluno n.º 1 do 1.º ano da licenciatura
A2	Aluno n.º 2 do 1.º ano da licenciatura
...	
A3ES	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
AC	Análise de Conteúdo
AO	Acordo Ortográfico
Cat.	Categoria
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEL	Conhecimento Explícito da Língua
cf.	Conferir, Confrontar, Confirmar...
CNE	Conselho Nacional de Educação
DGIDC	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DL	Decreto-Lei
DT	Dicionário Terminológico
e.g.	Exemplo
FUC	Ficha da Unidade Curricular
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LP	Língua Portuguesa
EB	Ensino Básico
ECTS	<i>European Credit Transfer System</i>
GAVE	Gabinete de Avaliação Educacional
GIP	Guião de Implementação do Programa
IAVE	Instituto de Avaliação Educativa
INAFOP	Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores
LEB	Licenciatura em Educação Básica
MA1	Aluno n.º 1 do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo
MA2	Aluno n.º 2 do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo
...	

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
P1	Professor 1
P2	Professor 2
...	
PE	Português Europeu
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	<i>Project for International Student Assessment</i>
PNEP	Programa Nacional do Ensino do Português
PPT	<i>Powerpoint</i>
SC	Subcategoria
T	Tema
TIMMS	<i>Tendências no Estudo Internacional sobre a Matemática e as Ciências</i>
UC	Unidade(s) Curricular(es)
UE	União Europeia
UR	Unidade de Registo

# INTRODUÇÃO

A tese *Formação inicial, conhecimento profissional e práticas em ensino e aprendizagem da gramática*, aqui apresentada, é o resultado de um trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do programa de doutoramento em Educação, na especialidade de formação de professores, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

As razões na base da escolha do tema da investigação realizada prendem-se com a minha atividade enquanto investigadora e docente numa instituição de ensino superior politécnico que desenvolve trabalho na formação inicial e contínua de professores e com o cenário inquietante em que se desenrola o processo de ensino e aprendizagem da gramática no nosso país.

Enquanto investigadora, a realização de um estudo no âmbito da minha dissertação de mestrado em *Didática da Língua Portuguesa no 1.º e no 2.º ciclos*, sobre conceções e práticas de ensino da gramática de professores do 2.º ciclo (Ferreira, 2012), levou-me a concluir que apesar da literatura, dos normativos e dos documentos orientadores em vigor pressuporem uma operacionalização de metodologias de ensino da gramática de cariz indutivo, atribuindo aos alunos um papel decisivo na construção das suas aprendizagens, mediante processos de reflexão e de descoberta, em pequenos passos, os professores participantes no estudo, de um modo geral, privilegiavam estratégias e atividades características de uma abordagem expositiva ou dedutiva da gramática, reservando aos alunos o papel e o estatuto de meros recetores de regras, estruturas e paradigmas, que deveriam interiorizar através da exercitação. A reflexão em torno de possíveis respostas a esta situação e a afirmação da transformação de conceções e práticas por parte de uma das professoras participantes após a participação num programa de formação de longa duração motivaram o meu interesse pelo papel da formação na transformação do pensamento e das práticas dos professores.

Como docente na formação inicial de professores há dez anos, concretamente no domínio de Línguas, e acompanhando, na qualidade de tutora ou supervisora, estudantes na sua iniciação à prática profissional, esta etapa do desenvolvimento profissional docente assumiu-se, aos

meus olhos, como um contexto interessante e relevante para estudar, dos pontos de vista científico e social. No exercício da minha atividade profissional, tenho vindo a refletir sobre o papel que a formação inicial desempenha na construção do conhecimento dos estudantes e sobre a interdependência entre este conhecimento e a prática proporcionada nos períodos de intervenção em situações educativas e de práticas educacionais supervisionadas. Deste modo, a formação inicial, o conhecimento e as práticas profissionais foram por mim incorporados na aproximação ao foco da investigação.

Um terceiro fator que motivou a escolha e o direcionamento do caminho a seguir neste processo investigativo, e que está intimamente relacionado com os anteriores, foi a tomada de consciência da situação problemática que se observa no ensino e na aprendizagem da gramática ou do conhecimento explícito da língua, conceitos que empregarei como sinónimos, e que não é, de todo, consistente com a afirmação da relevância da reflexão linguística e metalinguística para as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos expressa na literatura, na investigação e nos documentos orientadores e reguladores da prática docente. Por um lado, o insucesso dos estudantes portugueses neste campo (Costa, 2008; Costa, 2009; Costa et al, 2011; Delgado-Martins et al., citados por Costa, 2009; Estrela & Ferreira, 2017, Rodrigues & Duarte, 2008; Ucha, 2007) evidenciado por fragilidades na resolução de exercícios que envolvam o conhecimento gramatical ou a sua explicitação e pela persistência dessas dificuldades ao longo da escolaridade obrigatória, constitui um forte indício de que importa proceder a alterações nas práticas docentes. Por outro lado, o posicionamento dos professores face ao ensino e à aprendizagem desta competência, traduzido numa desvalorização do conhecimento explícito da língua face às outras competências da Língua Portuguesa e na preponderância de estratégias e metodologias de teor expositivo e dedutivo em detrimento de uma abordagem indutiva, construtivista e reflexiva desta competência (Duarte, 2008b; Ferreira, 2012; Lopes et al., 2014; Mohamed, 2006) fornecem elementos para concluir que é urgente encontrar mecanismos de transformação do pensamento e das práticas dos professores. Deste modo, o insucesso dos alunos e o pensamento e o comportamento dos docentes nesta área constituíram-se, no meu percurso como investigadora, como evidências que me levaram a querer dar o meu contributo para fornecer algumas pistas para fazer face aos aspetos críticos enunciados. De facto, torna-se urgente um reforço da reflexão fundamentada em resultados de trabalhos de

investigação neste domínio de forma a poder delinear-se uma resposta mais eficaz para a situação problemática retratada por tantos autores.

Os três fatores atrás referidos estiveram, assim, na base da escolha do objeto de estudo sobre o qual incidiu a investigação - o conhecimento profissional e as práticas no âmbito da gramática de alunos de cursos de formação inicial de professores de 1.º e 2.º ciclos – e na planificação do trabalho a desenvolver.

A investigação realizada consistiu num estudo de caso, realizado numa instituição pública de ensino superior politécnico, combinando uma faceta extensiva, que envolveu a aplicação de questionários a 54 estudantes à entrada na formação inicial e 31 finalistas do mestrado em ensino do 1.º e do 2.º ciclo, e uma faceta intensiva, que incorporou a realização de estudos de caso com 4 finalistas do mestrado. Relativamente ao estudo extensivo, este foi desenvolvido com a finalidade de recolher dados com amostras representativas dos dois núcleos da investigação, os estudantes da licenciatura em Educação Básica (54 de um total de 87 estudantes que entraram no ano letivo 2013 - 2014) e os finalistas de mestrado em ensino do 1.º e do 2.º ciclo (31 de um total de 36 estudantes, matriculados no ano escolar 2013 - 2014), de forma a caracterizar o seu conhecimento à entrada e à saída do curso de formação inicial, com especial incidência no conhecimento do conteúdo e no conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1986a, 1986b 2005)<sup>1</sup>. Por outro lado, a comparação dos resultados dos dois grupos permitiu chegar a algumas conclusões quanto ao desenvolvimento do conhecimento profissional no âmbito da gramática e refletir sobre o papel que a formação inicial terá desempenhado nessa evolução. No que se refere ao estudo em profundidade, desenvolvido com quatro finalistas, este foi pensado com o intuito de favorecer uma compreensão mais aprofundada dos processos de construção do conhecimento (conhecimento do conteúdo, pedagógico do conteúdo e curricular, Shulman, 1986a, 1986b, 2005) e das práticas profissionais no âmbito da gramática, das conceções sobre o conhecimento explícito da língua e a didática desta competência, do inter-relacionamento entre prática e discurso sobre a prática e das dimensões formativas mais valorizadas pelos

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, conhecimento do conteúdo, conhecimento científico e conhecimento disciplinar serão empregues como sinónimos, assim como conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento didático.

formandos. Na verdade, todo o trabalho foi desenvolvido de acordo com a “bidimensionalidade da acção docente” (Zabalza, 1994, p.34), em que pensamento e comportamento interagem numa relação dialógica constante, mas dificilmente observável, dado que não podemos aceder às concepções, opiniões e outros fenómenos de natureza psicológica por via direta. Deste modo, e uma vez que esta “dimensão cognitiva não observável no ensino – o que os professores sabem, acreditam e pensam” (Borg, 2003, p. 81, tradução livre) exerce um efeito acentuado sobre o comportamento profissional, a conciliação de técnicas de observação direta e observação indireta, o confronto de resultados obtidos por várias vias e a atenção às relações de convergência e divergência evidenciadas por esse cruzamento de informação foram uma presença essencial no estudo realizado. A este respeito, atente-se nas considerações tecidas por Borg (citado por Birello, 2012, p.88, tradução livre), numa entrevista:

.... Independentemente da tentativa de se programar os professores para se comportarem de certa forma, eles não o farão; encontrarão sempre as suas ideias individuais próprias, as suas formas particulares de fazerem as coisas, as suas preferências, e, por esse motivo, tornou-se evidente que o ensino é muito mais do que o comportamento. Por trás do comportamento estão as crenças, o conhecimento e as construções relacionadas, que influenciam o que os professores fazem, e começou a tornar-se evidente que, se queremos compreender inteiramente o que os professores fazem, não podemos focar-nos unicamente no comportamento, precisamos de compreender em que é que acreditam, o que sabem, as suas atitudes, os seus sentimentos.

O trabalho foi desenvolvido com a grande finalidade de compreender o conhecimento e as práticas em ensino e aprendizagem da gramática que são desenvolvidos e evidenciados no contexto de formação inicial, tendo como objetivos gerais:

- i) conhecer concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática de estudantes dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico;
- ii) caracterizar o conhecimento gramatical desses alunos;
- iii) compreender a coerência entre as práticas de ensino da gramática desses estudantes e o seu discurso sobre a prática;

- iv) compreender a que dimensões da formação esses alunos atribuem um papel relevante no desenvolvimento do seu conhecimento profissional e das suas práticas no âmbito da gramática.

Este documento está dividido em duas partes complementares, uma dedicada ao enquadramento teórico e outra destinada à apresentação do estudo empírico.

Na primeira parte do trabalho, o *Enquadramento Teórico*, os principais conceitos convocados na investigação desenvolvida são apresentados, delimitados e problematizados segundo uma ótica de inter-relacionamento. Esta parte foi organizada em dois capítulos, que, no seu conjunto, permitirão justificar a relevância das opções tomadas no que se refere à definição do objeto de estudo, à formulação dos objetivos de investigação ou ao desenho metodológico, por exemplo.

No primeiro capítulo (*Formação inicial: quando o aluno se torna professor*), é feita uma problematização de conceitos centrais implicados na investigação realizada, com especial destaque para a *formação inicial*, o *conhecimento profissional* e as *práticas profissionais dos professores*. Por um lado, equaciona-se a etapa de formação inicial de professores, reconhecendo que “aprender a ensinar constitui um processo complexo e multifacetado que começa antes da entrada num curso de formação inicial de professores e é influenciado por um conjunto de variáveis, de perspetivas, de crenças e de práticas, por vezes conflituais, que marcam a transição de aluno a professor” (Flores, 2015, p. 265). Por outro lado, é enfatizada a multiplicidade de saberes implicados no *conhecimento profissional dos professores*, muitos deles de natureza tácita, e que influenciam as suas práticas profissionais, sendo problematizados os conceitos *conhecimento profissional* e *práticas*, focalizando os aspetos que permitem compreendê-los e delimitá-los e enfatizadas as pontes em que assenta a dinâmica de interdependência e de complementaridade que se pode observar entre ambos no campo educativo. Neste capítulo, são também explicitados determinados marcos relevantes na formação inicial de professores no nosso país e, por fim, é feita uma reflexão em torno do conhecimento profissional e da formação inicial dos professores de Português, considerando a especificidade que caracteriza a sua atividade e as pistas evidenciadas pela investigação.



No capítulo 2 (*Gramática: o parente pobre do ensino e da aprendizagem da língua materna?*), é equacionada a evolução do conceito de *gramática* numa perspetiva diacrónica, destacando-se a forma como a gramática foi perspetivada nos currículos escolares, e são problematizadas algumas perspetivas face às formas como se aprende e como se ensina gramática, que se concretizam em diferentes metodologias de ensino desta componente do ensino e da aprendizagem da língua materna. Neste ponto, são trazidas para a discussão algumas visões contrastantes, especialmente as perspetivas normativa e descritiva e as abordagens dedutiva e indutiva da gramática. Por outro lado, são especificados alguns elementos que permitem compreender a complexidade e a pluridimensionalidade do conhecimento profissional do professor de Português implicado no ensino e na aprendizagem da gramática. Por fim, são colocados em confronto, de um lado, a forte influência que o desenvolvimento de competências linguísticas e metalinguísticas exerce sobre o sucesso nas aprendizagens académicas e na vida pessoal e social dos indivíduos e, do outro, a situação problemática que vários trabalhos de investigação têm permitido identificar no que se refere ao (in)sucesso dos estudantes portugueses e ao posicionamento dos professores em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática. Neste ponto, é focalizada esta situação preocupante, que conduz ao inevitável questionamento sobre os motivos que estarão na base da discrepância encontrada entre a base teórica e empírica em que se deve alicerçar a prática docente e o comportamento real relatado pelos próprios professores ou observado pelos investigadores. Por outro lado, é acentuada ainda a interrogação acerca do papel que a formação de professores, concretamente a formação inicial, poderá desempenhar para a alteração deste cenário inquietante.

A segunda parte deste documento (*Estudo Empírico*) integra quatro capítulos. O capítulo 3 (*Enquadramento Metodológico e Contextual*) inclui a explicitação e a justificação do objeto de estudo e das questões que orientaram toda a investigação, a identificação genérica do tipo e do formato do estudo realizado, a caracterização do campo de estudo e dos participantes, a apresentação das etapas percorridas para a realização do trabalho, a apresentação dos procedimentos e técnicas de recolha e análise de dados e uma reflexão sobre a sua relevância para o estudo do fenómeno em questão e, por fim, a explicitação de procedimentos e preocupações para a credibilização do trabalho desenvolvido.

Nos capítulos 4 e 5, é feita a apresentação e a discussão dos resultados recolhidos. O capítulo 4 é centrado na análise dos resultados referentes aos grupos de estudantes recém-chegados à instituição (grupo A) e de estudantes no final do curso de formação inicial (grupo C), através da aplicação de três questionários. O capítulo 5 integra a apresentação e a discussão dos resultados recolhidos com quatro estudantes finalistas (grupo B), através da realização de estudos de caso, com a conciliação de vários procedimentos e técnicas complementares de recolha de informação (observação direta, entrevista, inquérito por questionário, estudo de documentos).

Por fim, no capítulo 6, são apresentadas as conclusões deste estudo, tendo em conta a análise dos resultados face aos objetivos gerais de investigação e aos referenciais teóricos, metodológicos e contextuais inicialmente explicitados, tecidas considerações gerais relacionadas com os eixos centrais que nortearam este trabalho e com a relevância e as limitações do estudo desenvolvido e, ainda, equacionados caminhos para investigação futura e perspectivadas algumas linhas orientadoras para a formação inicial dos futuros professores de 1.º e 2.º ciclos, no que se refere ao ensino do conhecimento explícito da língua.

# **PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

# Capítulo 1

## Formação inicial: quando o aluno se torna professor

### 1.1. Um olhar sobre conceitos

Nesta secção, serão problematizados alguns dos conceitos-chave na investigação realizada, com especial destaque para a *formação inicial*, o *conhecimento profissional* e as *práticas docentes*.

#### 1.1.1. Formação inicial de professores

Um dos eixos centrais no desenvolvimento deste trabalho de investigação é a *formação de professores*, que, segundo Marcelo-Garcia (1999),

é a área do conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (p.26).

Este conceito, aliado ao processo de desenvolvimento profissional docente, engloba alguma diversidade em termos de objetivos, duração, localização temporal, entre outros fatores. Neste sentido, falamos, por exemplo, em formação inicial, em formação pós-graduada e em formação contínua.

Faria, Rodrigues, Gregório & Ferreira (2016) referem que “nenhuma formação por si só parece ser suficiente. A formação de professores deve ser encarada num contínuo de formação ao longo da vida, podendo ser considerada em três etapas: a formação inicial, a

fase de indução no início da carreira e a formação contínua” (p. 5).

A formação de professores é, hoje, de facto, “perspectivada como uma formação ao longo da vida” (Esteves, 2001, p. 217), aliás, como sucede (ou deveria suceder) na generalidade das profissões. Não obstante, de um modo geral, o início desse desenvolvimento em termos formais, ou seja, o processo de formação inicial, é facilmente localizável no tempo.

Estrela et al. (citados por Esteves, 2008) definem a formação inicial como a etapa inicial de “um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (p.18). Neste caso concreto, reportamo-nos à preparação para o exercício da profissão docente, que, naturalmente, se reveste de características próprias e distintivas de outros grupos profissionais.

No final desta etapa, pressupõe-se que o formando se reconheça como um professor e que reúna as competências exigidas pelo exercício da atividade docente. São vários os autores que se têm debruçado sobre a definição das competências do professor. Neste contexto é incontornável a perspetiva de Perrenoud (1999, 2001), que definiu um conjunto de dez competências gerais que constituem o ofício do professor, bem como várias competências específicas a elas associadas. Recordem-se as famílias de competências ou competências gerais enunciadas pelo autor: organizar e conduzir situações de aprendizagem; desencadear a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os mecanismos de diferenciação; envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; trabalhar em equipa; participar na gestão da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; responder aos deveres e aos dilemas éticos da profissão; gerir a sua própria formação contínua. Estas são consideradas competências de base, que devem fazer parte da atividade de qualquer docente, devendo, por isso, ser desenvolvidas nos contextos de formação inicial e consolidadas no exercício da profissão, numa prática reflexiva.

A definição das competências do professor conduz-nos ao conceito de *profissionalidade*, definido por Sacristán (1991) como “a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p.64). São, portanto, vários os aspetos que

confluem para o desenvolvimento deste conceito, que, segundo o autor, nunca termina, estando em constante elaboração. Por outro lado, o autor alerta para a importância de se analisar o conceito de *profissionalidade* de acordo com o contexto histórico e social em que nos encontramos.

De facto, o contexto histórico e social influencia a próprio conceito de *professor* e a forma como é perspectivada a preparação dos docentes. As expectativas sociais face à profissão e as ideologias dominantes condicionam a formação profissional (Zeichner, 1983), direcionando-a num ou noutro sentido. A análise de contextos de formação de professores tem conduzido a “tentativas para conferir uma inteligibilidade geral e abstracta ao campo multivariado das numerosíssimas concepções e práticas que têm expressão concreta nos currículos de formação inicial de professores” (Esteves, 2002, p.77). Neste caminho, vários investigadores apresentaram propostas de sistematização, definindo categorias agrupadas em *modelos* (e.g. Ferry, 1983), em *paradigmas* (e.g. Zeichner, 1983), em *orientações conceptuais* (e.g. Feiman-Nemser, 1990), em *perspetivas teóricas* (e.g. Angulo, citado por Esteves, 2002) ou em *programas* (e.g. Shulman, 1986a) de formação de professores.

Aprofundemos um pouco a perspetiva de Zeichner (1983), que sistematiza as diferentes práticas e concepções em paradigmas de formação de professores, e a de Feiman-Nemser (1990), que categoriza várias orientações conceptuais presentes nos currículos da formação de professores.

Zeichner (1983) define um paradigma de formação de professores como “uma matriz de crenças e princípios acerca da natureza e objectivos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, originando formas específicas de práticas na formação de professores” (p.5). O autor distingue os paradigmas comportamentalista, personalista, tradicional-artesanal e baseado na pesquisa.

O paradigma comportamentalista encontra os seus alicerces teóricos nas perspetivas de Watson e Skinner (citados por Zeichner, 1983), assentando nas concepções de que a escola e o ensino têm a finalidade de promover comportamentos desejáveis e de que o professor é responsável pela criação de condições que desencadeiem alterações comportamentais nos

formandos. Nesta perspetiva, o comportamento observável dos indivíduos deve ser o foco da educação e da formação, desempenhando os estímulos e os condicionamentos que deles advêm um papel central na transformação dos comportamentos individuais.

No paradigma personalista, a preocupação central associada à formação e ao ensino é o desenvolvimento do adulto, cabendo às instituições de formação criarem condições para que os formandos construam os seus próprios percursos de desenvolvimento, através de metodologias não diretivas, do diálogo e de um inter-relacionamento entre formadores e formandos assente na empatia e em qualidades humanas. Nesta perspetiva, os objetivos são definidos em função do desenvolvimento da autoestima, da personalidade, do autoconceito, sendo diferentes consoante os indivíduos. Deste modo, não são definidos objetivos institucionais, mas objetivos de aprendizagem individuais.

O modelo tradicional-artesanal baseia-se na tradição e pressupõe que o formando imite o formador. O ensino é encarado com uma arte, sendo os professores os artífices, cujas competências assentam na experiência. A formação de professores, nesta abordagem, é encarada como um processo de aprendizagem em que os formandos deverão ser expostos a sequências de competências que funcionam como modelos e que deverão, através da replicação, aprender e incorporar nas suas rotinas, não havendo margem para reflexão, questionamento ou alteração do que está pré-estabelecido. O currículo é pensado com vista a uma acumulação de conhecimentos por parte do formando, encarado como um recetor passivo de informação.

Por fim, o modelo de formação de professores baseado na pesquisa ou indagativo tem como finalidade subjacente a preparação dos formandos para serem investigadores do ensino, dos seus contextos de trabalho e das suas próprias práticas pedagógicas, com vista a poderem melhorá-los. A investigação e a reflexão são componentes essenciais nesta perspetiva, sendo o professor encarado como um prático-reflexivo, que vivencia a sua própria formação mediante um processo de aprendizagem por reflexão e descoberta, assente na investigação. Deste modo, na formação e no ensino, os formandos e os alunos desempenham um papel ativo e central na sua aprendizagem, construindo e reconstruindo o seu conhecimento através da aplicação do método científico.

Zeichner (1983) admite a legitimidade de se equacionar um paradigma académico, enunciado por vários investigadores, mas prefere não o considerar isoladamente, uma vez que refere que a teoria desempenha um papel relevante em qualquer dos modelos por si categorizados. O autor afirma que os paradigmas identificados não se encontram, de um modo geral, no seu estado puro nas instituições de formação. Pelo contrário, na maioria dos casos, observam-se formatos híbridos em que são combinados elementos de dois ou mais modelos, prevalecendo, características de um ou de outro.

De facto, são muitos os investigadores que se reportam a esta presença simultânea de elementos conceptualmente diferentes nos currículos de formação. Feiman-Nemser (1990) é um destes casos, preferindo referir-se a orientações conceptuais que são observáveis na formação de professores, podendo estas reportar-se apenas a uma ou a algumas das suas componentes e coexistir lado a lado com outras orientações. A autora considera que uma orientação conceptual desejavelmente inclui “uma visão do ensino e da aprendizagem e uma teoria sobre aprender a ensinar....”, devendo direccionar as “atividades práticas da formação de professores, como a planificação de programas, o desenvolvimento dos cursos, a instrução, a supervisão e a avaliação” (p. 220, tradução livre).

Feiman-Nemser (1990) distingue cinco orientações na formação de professores: a orientação académica, centrada na transmissão do conhecimento e no desenvolvimento da compreensão e que vê no professor um líder intelectual, detentor do saber; a orientação prática, focalizada nas habilidades, técnicas e na mestria que os práticos competentes revelam no seu trabalho, enfatizando a experiência como fonte de conhecimento; a orientação tecnológica, focada no conhecimento e nas técnicas de ensino consistentes com os princípios e as práticas resultantes do estudo científico do ensino; a orientação pessoal, segundo a qual o professor e o aluno estão no centro do processo educacional, sendo o desenvolvimento pessoal do professor um elemento fulcral na sua formação profissional; e a orientação crítica/ social, que se baseia simultaneamente na convicção no poder da educação como agente de transformações sociais e numa perspetiva crítica face ao papel que a escola tem desempenhado na perpetuação das injustiças sociais. A investigadora considera que o ensino reflexivo é uma disposição genérica da profissão, enfatizado por programas de



diferentes orientações conceptuais, não teorizando, por isso, uma orientação conceptual reflexiva.

A dimensão reflexiva tem sido, não obstante, considerada por vários investigadores nas suas propostas de classificação. Por exemplo, Altet (1994) distingue quatro modelos de formação, sendo um deles o modelo reflexivo, em que ao professor é reconhecida a capacidade de refletir e a formação resulta de um intercâmbio entre teoria e prática, assentando na análise, na reflexão, na ação e na resolução de problemas. A autora identifica, também, o modelo intelectualista da Antiguidade, em que o professor era visto como alguém cuja competência decorria de um dom e não da formação (que não existia), o modelo técnico, em que o professor é definido pelas suas competências técnicas e habilidades e a formação consiste na imitação do formador, e o modelo tecnológico, em que o professor é visto como um engenheiro e a formação como a aquisição e a aplicação de conhecimentos de natureza teórica.

Naturalmente, à filosofia na base da formação de professores não serão alheias as perspetivas e expectativas face ao desenvolvimento profissional docente e ao ensino. A este respeito, Sachs (2009) distingue dois caminhos que podem direccionar o desenvolvimento profissional: um de natureza tecnocrática e instrumental, em que o ensino é encarado como impulsionador da formação docente; outro de cariz reflexivo e transformador, em que a aprendizagem do professor é o elemento central. A autora enquadra na primeira perspetiva a abordagem de *re-instrumentação*, de teor transmissivo e assente na visão do professor como um técnico de ensino que interioriza conhecimentos e práticas experimentadas e modelizadas pelos especialistas (*profissionalismo controlado*), e a abordagem de *remodelação*, também de natureza transmissiva e conformista, mas que elenca a remodelação das práticas de acordo com as políticas socioinstitucionais como uma finalidade (*profissionalismo subserviente*). Na segunda perspetiva, Sachs (2009) integra o modelo de desenvolvimento profissional como *revitalização*, assente na aprendizagem, na renovação profissional, na reflexão e no trabalho colaborativo, ou seja, no *profissionalismo colaborativo*, e o modelo de desenvolvimento profissional como *re-imaginação*, baseado nas capacidades criativas, críticas e de inovação de formandos e formadores e numa visão do ensino como

uma atividade crítica como vista à participação e à emancipação dos vários sujeitos e intervenientes no processo (*profissionalismo ativista*).

Professores formados de acordo com paradigmas antagónicos no que se refere à implicação dos formandos no seu processo de aprendizagem, como os tradicional-artesanal e o baseado na pesquisa (Zeichner, 1983), contactarão com formas bastante distantes de equacionar o papel dos alunos na construção do conhecimento, por exemplo. Assim, será expectável que professores formados de acordo com o paradigma tradicional-artesanal tenham maior dificuldade em equacionar e colocar em prática aprendizagens por reflexão e descoberta do que docentes cuja formação seguiu o modelo baseado na pesquisa. Por outro lado, espera-se que profissionais cuja preparação seguiu modelos predominantemente reflexivos (Altet, 1994) desenvolvam atitudes e práticas de reflexão no seu próprio percurso de formação e desenvolvimento profissionais, estabelecendo uma constante articulação entre teoria e prática, mas, também, nas situações de ensino e aprendizagem que propõem aos seus alunos. Espera-se, assim, que profissionais que viveram uma formação com uma presença acentuada da investigação e da reflexão como fontes de conhecimento (e.g. paradigma baseado na pesquisa ou indagativo, de Zeichner, 1983), convoquem estes processos no seu desenvolvimento profissional, mas também nas suas práticas profissionais, olhando para os processos de trabalho e as produções dos alunos, por exemplo, numa perspetiva predominantemente descritiva (cf. capítulo 2, secção 2.3.2.) e promovendo percursos de aprendizagem por reflexão e descoberta, meditante a aplicação do método científico (*idem*).

Naturalmente, importa considerar outras variáveis além da formação no desenvolvimento do conhecimento e das práticas profissionais, aspeto aprofundado na secção seguinte deste documento. Por outro lado, ainda que a formação inicial seja uma etapa facilmente delimitada em termos temporais, nela são influentes aspetos temporalmente anteriores, simultâneos ou posteriores. Na verdade, este período congrega múltiplas influências difíceis de delimitar, nomeadamente nas esferas individual, social, psicológica, emocional, física, etc.

A transição entre a situação de aluno e a situação de profissional, que se verifica no final da formação inicial e no início do exercício da profissão, traz novos elementos que concorrem com a formação na influência que exercem sobre o comportamento dos docentes. A este

respeito, Lopes e Tormenta (2010), que investigaram os efeitos da formação inicial de professores no contexto de aprendizagem ao longo da vida e de eficácia profissional, destacam as contradições existentes entre as concepções sobre a educação difundidas pela formação inicial (que exercem uma grande influência sobre as visões individuais de si próprio como pessoa e como profissional no final da formação) e a prática profissional. Segundo os autores, a formação inicial tem um forte impacto na formação das identidades profissionais, mas uma grande parte desse efeito é neutralizado pelos contextos de trabalho, onde “persiste uma concepção tradicional de escola, que força os novos professores a adaptarem-se às escolas reais” (p. 52, tradução livre). Para os investigadores, a dissonância entre as perspectivas progressistas veiculadas pela formação inicial e as concepções tradicionais que prevalecem nas escolas reais leva a que os novos professores adotem mecanismos de sobrevivência e de controlo, conduzindo frequentemente ao desencanto, à insegurança e a uma falta de investimento no seu desenvolvimento profissional.

De Vries e Beijaard (1999) consideram que as concepções sobre a educação podem ser encaradas como o centro do ensino de um professor, direcionando as várias decisões que toma. Os autores referem que as concepções de educação dos docentes consistem “na sua visão sobre (a) os objetivos da educação, (b) os conteúdos do currículo ou do conhecimento e (c) o ensino e a aprendizagem ou o papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem” (p.372, *tradução livre*). Reconhecendo os professores como profissionais racionais e a influência que as suas concepções exercem sobre as suas práticas, vários autores têm investigado as concepções docentes sobre o ensino superior, em geral (e.g. Feixas, 2010), e a formação inicial de professores, em particular (e.g. Ramsden, 2003). Gonçalves (2012) sintetiza as concepções identificadas nos vários trabalhos em três categorias: o ensino como transmissão de conhecimento disciplinar; o ensino como transmissão do conhecimento do professor; e o ensino como transformação conceptual e desenvolvimento de competências. Por outro lado, alguns investigadores focalizam o inter-relacionamento entre essas concepções e as práticas, concretamente as metodologias de ensino. Monroy e González-Geraldo (2017) referem que os professores que perspetivam o ensino como uma transmissão de informação tendem a seguir abordagens centradas no professor e que aqueles que encaram o ensino como uma forma de ajudar os alunos no seu crescimento e na sua aprendizagem mais facilmente adotarão abordagens centradas no aluno. Na mesma linha, Kember e Kwan (2000)

e Trigwell e Prosser (1996) afirmam que os docentes que equacionam o ensino como a transmissão de conhecimentos disciplinares qualificam as metodologias de ensino que seguem como expositivas. Pelo contrário, segundo os autores, os professores que encaram o ensino como um meio de transformação conceptual colocam em prática metodologias de ensino de cariz reflexivo e dialogal, partindo do conhecimento prévio e das experiências pessoais dos alunos. Eley (2006), todavia, considera que estes estudos sobre concepções docentes devem ser olhados com precaução, pois não permitem aceder às verdadeiras concepções dos indivíduos, uma vez que, em termos metodológicos, privilegiam entrevistas de carácter geral, não integrando a reflexão sobre episódios reais e sobre as práticas concretas destes profissionais. Por outro lado, de um modo geral, estes trabalhos são centrados no discurso dos sujeitos, não existindo o confronto com a observação direta, essencial para a solidez dos resultados.

Como vimos, outros aspetos além da formação inicial dos professores concorrem para a construção da *profissionalidade* e da identidade profissional docente, sendo o conhecimento profissional e as práticas dos professores influenciados por fatores de diversas ordens. Todavia, poucos fatores serão tão suscetíveis de sofrerem uma intervenção estruturada e intencional como a formação de professores. Se considerarmos o discurso dos próprios docentes, verificamos que são vários os elementos que estes consideram influentes nas suas práticas profissionais. Repare-se no exemplo abaixo apresentado (cf. figura 1), retirado de um estudo sobre o ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico (Lopes et al., 2014), em que é notória a valorização do “autodidactismo”, com cerca de 70% das referências nas hipóteses *bastante influência* ou *muita influência*, seguido das “aprendizagens realizadas com colegas” (64%), das “acções de formação contínua” (cerca de 62%) e da “formação inicial” (aproximadamente 46%).

	Nível de influência (N = 529)				
	Quase nenhuma	Pouca	Alguma	Bastante	Muita
Formação inicial	4,9 % (26)	13,8 % (73)	35,2 % (186)	33,5 % (177)	12,7 % (67)
Ações de formação contínua	4,2 % (22)	8,7 % (46)	25,3 % (134)	42,3 % (224)	19,5 % (103)
Formação pós-graduada (especialização, mestrado, doutoramento)	43,5 % (230)	11,5 % (61)	17,2 % (91)	17,4 % (92)	10,4 % (55)
Aprendizagens realizadas com colegas	0,9 % (5)	4,2 % (22)	30,8 % (163)	43,7 % (231)	20,4 % (108)
Leccionação numa escola específica (isto é, o facto de ter passado por uma determinada escola)	19,8 % (105)	20,0 % (106)	24,8 % (131)	24,2 % (128)	11,2 % (59)
Autodidactismo (leitura de livros, revistas, etc., por iniciativa própria)	0,9 % (5)	4,5 % (24)	24,4 % (129)	43,1 % (228)	27,0 % (143)

Figura 1. Componentes a que os docentes atribuem influência sobre a forma como ensinam. Retirado de Lopes et al. (2014, p.47).

A preocupação com a melhoria dos programas de formação inicial (e não só) não será certamente alheia às próprias instituições de formação. Na verdade, já no ano 2000, Ponte, Januário, Ferreira e Cruz (2000) afirmavam que “é natural que as instituições de formação procurem dar início a uma nova etapa, dedicada agora ao objectivo prioritário da promoção da qualidade dos cursos de formação inicial de professores” (p.4).

De facto, a relevância do estudo deste domínio torna-se evidente se considerarmos a forte influência que a formação de professores exerce sobre a qualidade das aprendizagens dos docentes em formação e dos seus futuros alunos. Repare-se, a este respeito, nas considerações de Fullan (citado por Marcelo, 2009), que afirma que “[a] formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação” (p.8). Na verdade, parece haver um consenso relativamente à importância que a qualidade da formação exerce sobre a qualidade dos professores (Feiman-Nemser, 2001).

Esta preocupação é sentida a nível mundial, independentemente do local do globo em que nos encontramos. Por exemplo, no documento *TALIS Initial Teaching Preparation Study* (OCDE, 2016), em que é apresentado um projeto de investigação que contará com a participação de 7 países<sup>2</sup>, é referido que “[p]recisamos de atrair os melhores e mais competentes para entrarem na profissão. Os professores são a chave da atual economia de conhecimento, na qual uma boa educação é uma base essencial para o futuro sucesso de todas as crianças” (p.1, tradução livre).

A investigação e a reflexão sobre contextos de formação inicial adquirem, assim, um carácter relevante, até porque, como Kennedy (2008, citado por Esteves, 2009) afirma,

[e]stamos ainda na fase de testar diferentes hipóteses sobre quais os tipos de conhecimento e de conhecimento profissional que melhor servem o propósito de contribuir para a construção das competências dos professores, com alguns resultados por vezes espantosos em relação ao que algumas ideias persistentemente repetidas ao longo de décadas nos tinham levado a acreditar (p.43).

---

<sup>2</sup> Austrália, Japão, Coreia, Holanda, Noruega, Arábia Saudita e Estados Unidos

### 1.1.2. Conhecimento profissional do professor

Durante muito tempo, perpetuou-se a ideia de “que o professor não possui um corpo de conhecimentos específicos da sua profissão” (Clandinin, 1986, p. 9), sendo-lhe socialmente reconhecida apenas a sua experiência característica. Esta perspetiva acarretava a conceção de que, para ensinar, o professor ia retirar o saber<sup>3</sup> às áreas científicas exteriores à sua profissão (Guimarães, 2008), sendo as várias dimensões implicadas no ofício do professor ignoradas.

O estudo sobre o processo de construção do conhecimento profissional dos docentes veio alterar o panorama atrás apresentado. Esta linha de investigação ganhou relevo com o *movimento do pensamento dos professores*, aliando-se à profissionalização do ofício do professor, e assume-se, hoje, como um campo de estudo incontornável, na medida em que este é visto como um fator determinante na qualidade do exercício da prática profissional. A este respeito, Roldão, Figueiredo, Campos e Luís (2009) afirmam que:

Os resultados da pesquisa teórica, empírica e metodológica encerram um potencial significativo no que à formação de professores diz particular respeito, nas suas diversas vertentes. Assume-se assim como central a importância de aprofundamento do conhecimento sobre o processo de construção do conhecimento profissional dos professores, para que se incida de modo mais informado e adequado sobre os aspectos fundamentais da sua formação (p.166).

O conceito de *conhecimento profissional* é de definição e delimitação extremamente difíceis, devido à abrangência, à polissemia (Altet, 2001), à heterogeneidade e à ambiguidade (Tardif, 2000, 2002) de que se reveste. Com o intuito de clarificar o conceito, explicitarei, de seguida, três pressupostos cuja enunciação resultou do cruzamento de leituras várias e que assumi como referenciais em todo o trabalho desenvolvido: i) o conhecimento profissional resulta da interação de diferentes saberes; ii) alguns dos elementos que enformam o conhecimento

---

<sup>3</sup> *Conhecimento* e *saber* serão utilizados neste trabalho indiferenciadamente, seguindo as orientações de Perrenoud (1996).

profissional são de natureza tácita; iii) e o conhecimento e as práticas profissionais influenciam-se mutuamente.

**i) O conhecimento profissional resulta da interação de diferentes aberes**

Genericamente, pode dizer-se que o conhecimento profissional do professor engloba um conjunto de saberes, saberes-fazer e saberes-ser, constituindo-se como um saber em uso (Malglaive, 1995), específico da atividade docente. Um segundo olhar sobre o conceito conduz-nos à tarefa mental de encontrar fronteiras que permitam, para efeitos de sistematização, enunciar uma definição global e abrangente do conceito de *conhecimento profissional*, o que se revela uma difícil missão, na medida em que, nas palavras de Esteves (2009),

[c]onhecimento proposicional (ou declarativo), conhecimento processual, conhecimento procedimental, conhecimento prático, conhecimento tácito são categorias que permitem dar conta da complexidade do conhecimento profissional e que nos levam a compreender melhor as dificuldades, tantas vezes sentidas em trabalhos de investigação sobre a acção prática e as competências dos professores, em desvelar tanto conceptual como empiricamente os tipos de conhecimento e modos de cognição associados às *performances* (p. 43).

A existência de várias classificações de conhecimento profissional é elucidativa da complexidade e da ambiguidade do conceito, mas também da necessidade de se considerar a perspectiva adotada para a sistematização das tipologias de saberes profissionais, dos pontos de vista teórico e metodológico (Altet, 2001).

Connelly e Clandinin (citados por Caetano, 2004) analisaram as propostas de caracterização do conhecimento dos professores apresentadas por vários autores (Halkes & Deijkers; Marland; Pope & Scott; Olson; Munby; Bussis & col.; Janesick; Larsson; Lampert; Elbaz; Connelly & Clandinin, citados por Caetano, 2004) e destacaram os pontos de convergência e de distanciamento entre os conceitos e os problemas focados nas várias perspectivas. Os autores concluem que a maioria se centra em aspetos particulares do conteúdo do conhecimento dos professores, só alguns focalizam a implementação e a acção e apenas três (Elbaz, Janesick e

Connelly & Clandinin, citados por Caetano, 2004) se debruçam sobre a forma e a composição do conhecimento.

Caetano (2004) apresenta uma sistematização das categorizações dos conteúdos e das formas de conhecimento dos professores efetuadas por vários autores, que, desde os anos 80, abraçaram o conhecimento do professor como objeto de estudo, como se pode observar na tabela que se segue.

Tabela 1.

*O conhecimento do professor*

Autores	Contéúdos	Formas de conhecimento
Elbaz, 1986	disciplinar/de assuntos pedagógico/princípios contextual	processual declarativo
Connelly e Clandinin, 1986	conhecimento prático pessoal	filosofia pessoal; ritual; imagem; unidade narrativa-história
Calderhead, 1988	self assuntos crianças curricular métodos de ensino	concepções sobre aprender a ensinar processos metacognitivos conhecimento prático bases de conhecimento
Shulman, 1986	matérias: conteúdos/didático pedagógico: geral fins e valores educacionais curricular aprendentes contextos educacionais	processual/declarativo/metacognitivo
1984, 1987, 1994		proposicional, de regras/de casos/ estratégico
Anderson, 1983		aquisição de conhecimento declarativo desenvolvimento/aquisição de procedimentos afinamento de procedimentos em produção
Eraut, 1988	de pessoas de situações de prática educacional	nível conceptual (valores, princípios, regras) processual de controlo (autoconsciência metacognitiva, autogestão do tempo)
Eraut, 1996	áreas de conhecimento: de assuntos/ de educação/de situação/de sociedade contexto de uso: da classe, relacionado com a classe, de gestão, outros papéis profissionais	
Colton e Sparks Langer, 1993	assuntos, alunos, pedagógico, contextos	valores/perspectivas, <i>scripts</i> /estratégias
Marzano, 1988	autoconhecimento	declarativo procedural condicional
Schön, 1987		sistema apreciativo: teorias práticas, conhecimento e valores

*Nota.* Retirado de Caetano, 2004, p. 39

A análise da tabela (cf. tabela 1) permite identificar alguma diferenciação no foco na base das diferentes abordagens teóricas, mas também pontos de encontro entre várias delas. Por



exemplo, Marzano (citado por Caetano, 2004) e Calderhead (citado por Caetano, 2004) consideram o *autoconhecimento*, no primeiro caso, ou o *self*, no segundo caso, como conteúdo, diferenciando-se, neste campo, das restantes perspetivas. Por outro lado, elementos como os conhecimentos disciplinares/ dos conteúdos/ das matérias estão presentes em várias categorizações, como as de Elbaz, de Calderhead, de Shulman, de Eraut e de Colton e Sparks Langer (citados por Caetano, 2004).

Apesar da multiplicidade de perspetivas neste campo, são comumente identificadas duas linhas preponderantes na teorização sobre conhecimento profissional docente (Montero, citada por Roldão, 2008), que congregam as várias versões, mas não inviabilizam, todavia, a existência de pontos de conexão entre elas: a linha baseada na conceção de Shulman (1986a, 1986b, 2005), caracterizada pelo enfoque na análise das componentes do conhecimento profissional docente, com a preocupação de identificar aquilo que os professores devem saber de forma a ensinarem(i), e uma linha ancorada na *corrente do pensamento do professor* (ii), centrada na prática como fonte de conhecimento, destacando-se as perspetivas de Elbaz (1986, 1991), Connely e Clandinin (1985, 2000) e Schön (1983).

No que se refere à primeira linha de abordagem do conhecimento profissional do professor (i), Shulman (1986a, 1986b) distingue vários tipos de conhecimento, de acordo com os conteúdos e as formas de conhecimento.

Em relação aos conteúdos, Shulman (1986a, 1986b) identifica o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento curricular. O conhecimento do conteúdo (*content knowledge*) diz respeito à “quantidade e à organização do conhecimento *per si* na mente do professor” (1986b, p.9, tradução livre) e implica o conhecimento factual relativo aos conceitos de cada domínio, mas também das estruturas linguísticas (sintáticas e semânticas) aceites e utilizadas em determinadas áreas do conhecimento. O conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical content knowledge*) combina o conhecimento dos conteúdos a ensinar com as formas de ensiná-los, envolvendo, também, o conhecimento dos aspetos implicados na aprendizagem dos alunos face a esses mesmos conteúdos. De acordo com vários autores, o conhecimento pedagógico do conteúdo é específico da classe dos professores, sendo definidor da sua identidade (Sá-Chaves, 2008). O conhecimento curricular

(*curricular knowledge*) engloba o conhecimento que o professor tem dos programas da disciplina e dos recursos que podem ser utilizados para o seu ensino, o que envolve a análise dos pontos fortes e fracos e eles associados.

No que se refere às formas de conhecimento, Shulman (1986a, 1986b) distingue o conhecimento proposicional, o conhecimento de casos e o conhecimento estratégico. O conhecimento proposicional de regras (*propositional knowledge*) é organizado conceptualmente e é categorizado pelo autor de acordo com a sua origem, distinguindo *princípios* (resultantes de investigação empírica ou questionamento filosófico), *máximas* (decorrentes da experiência prática) e *normas* (emergentes do raciocínio moral ou ético). O conhecimento de casos (*case knowledge*) resulta da descrição rica e bem documentada de acontecimentos específicos, estando enraizado na prática profissional. O autor distingue três tipos de casos: protótipos (exemplificam princípios teóricos), precedentes (comunicam princípios de prática ou máximas) e parábolas (transmitem normas e valores). O conhecimento estratégico permite a transposição e a aplicação das proposições aos casos particulares em situações complexas, consistindo num “processo de análise, de comparação e de contraste princípios, casos e as suas implicações para a prática” (Shulman, 1986b, p.14, tradução livre).

Relativamente à segunda linha, alicerçada na *corrente do pensamento do professor* (ii), Elbaz (citada por Caetano, 2004) distingue conhecimento declarativo (representações internas dos conceitos e das relações que estabelecem) de conhecimento processual, enformado por “saberes-fazer processuais” (Caetano, 2004, p. 38), que se integram no conhecimento prático. Categoriza os conteúdos em conhecimento disciplinar dos assuntos a ensinar, conhecimento pedagógico dos princípios de ensino e conhecimento contextual. A autora define cinco categorias de utilização do conhecimento prático: “orientação para as situações, orientação pessoal, orientação social, orientação experiencial e orientação teórica” (Elbaz, 1983, p.14). Distingue três tipos de conhecimento prático, enunciados por grau de generalidade crescente (Guimarães, 2008): regras básicas; princípios práticos; e imagens.

Para Elbaz (1983), o conhecimento profissional do professor é essencialmente prático (designando-o por “conhecimento experiencial”, p.5) e resulta da integração do

conhecimento teórico e do conhecimento resultante da experiência, sendo nele implicados conteúdos diversos, relacionados com as diferentes áreas, com o próprio professor, como pessoa, com o ensino e o currículo, com o contexto escolar e social. Este conhecimento é orientado para a atividade educativa diária do professor, englobando as dimensões pessoal e social, experiencial e teórica, em interação. A autora enfatiza a complexidade do conhecimento prático, afirmando que não corresponde a um simples *saber-fazer* e reconhecendo a dimensão pessoal nele implicada. Considera que o pensamento, os objetivos e as conceções do professor fazem com que os vários elementos implicados no conhecimento do professor sejam integrados de formas diferentes por pessoas diferentes.

De facto, a dimensão psicológica associada ao pensamento do professor obriga-nos ao reconhecimento e à afirmação das diferenças entre os docentes como indivíduos, sendo este fator referido no relatório *TALIS 2013*<sup>4</sup>, (citado por OCDE, 2016a):

As conceções dos professores sobre o ensino e a aprendizagem dependem principalmente das diferenças entre os próprios professores. As variáveis relacionadas com o ambiente escolar são fatores menos relevantes para a explicação das conceções dos professores sobre o ensino e a aprendizagem (p. 7, tradução livre).

As conceções dos professores, muitas vezes implícitas, não são meras opiniões face a determinado assunto, correspondendo, sim, àquilo em que os professores acreditam, como resultado de influências diversas, tais como as experiências precoces, a formação e o desenvolvimento profissionais, as leituras feitas, as vivências práticas, entre outros fatores, sendo necessariamente integradas de formas diferenciadas pelos indivíduos.

Já na década de 30 do século passado, Dewey (1933) se debruçou sobre estas questões, tendo apresentado as crenças (ou conceções) como conceitos que englobam o repertório de assunções que cada um de nós aceita como verdadeiras, mesmo não advindo do conhecimento científico, podendo, assim, vir a ser colocadas em causa e refutadas no futuro. A variabilidade na ligação que se estabelece entre as conceções e o conhecimento teórico e

---

<sup>4</sup> A investigação teve a participação de 34 países, incluindo Portugal.

empírico, as experiências prévias e a ação da formação, bem como o maior ou menor grau de consciência e explicitação associado, entre outros fatores, podem justificar a dificuldade atribuída ao seu estudo.

Não obstante os constrangimentos já referidos associados ao estudo de concepções e a variabilidade e subjetividade de que estas se podem revestir, parece existir uma relação entre as concepções sobre a educação e as práticas profissionais dos professores, na medida em que estas são parte constituinte do conhecimento profissional, particularmente o conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1986a, 1986b, 2005). De Vries e Beijaard (1999) situam essas concepções num continuum, identificando para cada uma das três categorias consideradas duas posições extremas. Em relação aos objetivos da educação, identificam, num extremo, a preparação dos estudantes para a vida e a profissão e, no outro extremo, o desenvolvimento da identidade, o autodesenvolvimento, o significado pessoal e a autenticidade. Quanto aos conteúdos do currículo e do conhecimento, De Vries e Beijaard (1999) distinguem o enfoque no conhecimento académico, considerado o mais relevante em termos sociais, do enfoque no conhecimento relevante para os alunos, do ponto de vista pessoal. Relativamente aos papéis do professor e dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, os autores apresentam uma visão do ensino como transmissão de conhecimentos, que o aluno recebe passivamente, por oposição à atribuição de um papel ativo ao aluno na aprendizagem e de uma função de apoio ao professor. Os autores referem que, normalmente, os professores assumem posições intermédias neste continuum.

Elbaz (1983) considera que “ensinar é uma prática informada e auxiliada pela ciência convencional” (p.43), sem, no entanto, ser a ciência a sua base. Esta valorização da prática e da ação do professor como fontes e lugares de saber acentua a necessidade de se analisar a prática dos professores para podermos estudar o seu conhecimento, ainda que essa análise não possa explicar todo o conhecimento (Guimarães, 2008).

Clandinin (citada por Guimarães, 2008), declaradamente influenciada pelo trabalho de Elbaz, afirma que, durante muitos anos, não foi reconhecida aos professores a posse de um saber próprio, mas apenas a sua experiência. O saber desenvolvido pelos professores na sua prática era desvalorizado face ao conhecimento gerado pelos especialistas na investigação científica e educacional. A este respeito, Clandinin (1986) refere que “o conhecimento é visto como

sendo teórico e na posse de peritos; o conhecimento experiencial dos professores não é reconhecido” (p. 3). Naturalmente, a autora encara o professor como detentor de um conhecimento específico construído em estreita relação com a prática. No entanto, recusa a utilização da designação de conhecimento prático (e de teórico), considerando que o saber específico do professor não é nem teórico, nem prático, mas combina elementos de ambos, integrados pelo professor de acordo com as suas características pessoais, com as suas experiências e a sua formação. Designa esse conhecimento por *conhecimento prático pessoal*, considerando-o indissociável da pessoa do professor e da prática em que se constitui e manifesta.

Deste modo, a valorização da pessoa e da prática como elementos centrais na constituição do conhecimento específico do professor é um elemento central na perspectiva de Clandinin. Segundo a própria autora, “o adjetivo ‘pessoal’.... é utilizado querendo significar, por um lado, que esse conhecimento está impregnado de tudo o que constitui o professor enquanto pessoa e, por outro lado, que o conhecimento é também parte da pessoa do professor” (Guimarães, 2008, p. 834).

Segundo Connely e Clandinin (1985, 2000), a utilização do adjetivo “prático” “qualifica o interesse epistemológico alinhando-nos com autores como Schön cujo interesse é a epistemologia do pensamento prático” (p. 296). Os autores focalizam, assim, o *conhecimento prático pessoal dos professores*, um saber contextualizado como resultado das múltiplas experiências e influências que sofre, um saber subjetivo, carregado de valores e finalidades, transformável e mutável.

Esta segunda linha de pensamento quanto ao conhecimento profissional dos professores tem na perspectiva de Schön (1983, 1995), que veio estabelecer uma forte ligação entre o conhecimento, a ação e a reflexão, um forte alicerce. Segundo Roldão et al. (2009), esta abordagem é um elemento “central na valorização da prática como fonte de acção reflexiva pelo profissional, reflexão essa que origina a produção de saber, com base no conceito de reflexividade por ele teorizado, visão que sustenta as concepções que | os autores agrupam | sob a designação de *epistemologia da prática*” (pp. 142 – 143). Schön (1983, 1995) distinguiu o *conhecimento na ação (knowing-in-action)*, a *reflexão na ação (reflection-in-*

*action*), a *reflexão sobre a ação* (*reflection-on-action*) e a *reflexão sobre a reflexão na ação* (*reflection on reflection-in-action*).

Em relação ao *conhecimento na ação*, este manifesta-se, na prática, quando o professor executa uma ação de forma competente. É um saber essencialmente intuitivo, tácito e espontâneo, sendo inseparável da ação.

No que se refere à *reflexão na ação*, esta corresponde ao pensamento reflexivo sobre o processamento da ação enquanto esta decorre, sendo, por este motivo, indissociável da ação. Este tipo de reflexão ocorre durante a ação e não depois desta e não implica o recurso a palavras, podendo, assim, ser verbal ou não verbal. Este processo “possibilita a reformulação da nossa compreensão durante a própria ação” (Guimarães, 2008, p. 826).

Quanto à *reflexão sobre a ação*, esta envolve o pensamento sobre a ação (sobre o *conhecimento na ação*) a *posteriori*, através da reconstrução mental das ocorrências ou da análise de registos efetuados sobre as ações. Esta desenrola-se de forma verbal, através de palavras ou de descrições verbais. Por fim, a *reflexão sobre a reflexão-na-ação* corresponde a um processo metacognitivo em que o professor reflete sobre a sua forma de responder e reagir durante a ação. Estes dois processos de reflexão, de acordo com Guimarães (2008), implicam “a sequência: ação/ observação – reconstrução (da ação) – reformulação” (p. 826).

Ainda que, mediante a eleição de critérios específicos, vários autores, como vimos, tenham identificado diversas modalidades de conhecimento profissional, a verdade é que a compreensão do conceito depende da capacidade de se adotar uma visão dialética que permita que se apreenda uma perspetiva de conjunto, encarando-se este como uma construção enformada por múltiplas sinergias, nem sempre fáceis de identificar.

Por outro lado, o conhecimento profissional não é o resultado de um somatório de experiências formativas proporcionadas por programas formais localizados em períodos temporais concretos que serão incorporadas por todos os formandos de igual forma. Pelo contrário, “o conhecimento constitui um texto que se constrói, ditado pelas suas próprias regras internas e pelo confronto e diálogo de diversos textos, assentes numa mesma

linguagem que se autolegitima” (Caetano, 2004, p.28). Por outro lado, Le Boterf (2003) refere que...

O profissional deve saber selecionar os elementos necessários no repertório dos recursos, organizá-los e empregá-los para realizar uma atividade profissional, resolver um problema ou realizar um projeto. Diante de um problema a resolver ou de um projeto a realizar, ele constrói uma *arquitetura cognitiva* particular da competência, uma *combinatória* pertinente de múltiplos ingredientes que terão sido selecionados conscientemente. Ele não se limita a uma simples adição de saberes parciais. A competência “em migalhas” não é mais a competência (p.55).

Neste sentido, tornou-se relevante a investigação do processo de construção do conhecimento e do conceito de profissionalidade docente vivido e percebido pelos estudantes que participaram no estudo realizado, considerando as diferentes construções individuais e equacionando aspetos que ultrapassam as fronteiras formais da formação, mas que com ela coabitam e que sobre ela exercem influência.

A essencialidade do domínio de competências que permitam ao professor promover os processos de transferência e transposição didática é elucidativa das várias dimensões convocadas no conhecimento profissional do professor. Jonnaert e Vander Borgh (2002) referem que “a pertinência das aprendizagens escolares depende essencialmente da utilização que o aprendiz faz fora da escola daquilo que aprendeu nela” (P. 213). Para os autores, as aprendizagens desencadeadas em contexto escolar são realmente importantes se permitirem o desenvolvimento de competências que possibilitem aos alunos interagir positivamente consigo próprios, com os outros e com o meio em situações diversificadas, por vezes imprevistas, dentro e fora do contexto escolar. Assim, a aprendizagem não se resume ao contexto escolar, não começa nem termina na escola. A aprendizagem escolar insere-se num determinado contexto temporal e na relação didática, sendo apenas uma parte, mais ou menos significativa, da aprendizagem em sentido lato. A aprendizagem escolar é, segundo os autores, um motor impulsionador do processo de aprendizagem em sentido amplo, mais duradouro e abrangente e de carácter frequentemente inacabado, o que reforça a importância da realização de atividades de mobilização de conhecimento para contextos de uso diversificados, associada ao próprio conceito de competência. Desta reflexão, emerge o

conceito de *transferência*, ou seja, a “utilização de forma cada vez mais independente, em relação ao contexto escolar, dos conhecimentos e das competências adquiridas” (Jonnaert & Vander Borgh, 2002, p.212). A transferência corresponde à mobilização dos saberes da escola para a vida ativa, permitindo que a aprendizagem ultrapasse as fronteiras da escola, dinamizando e dando sentido às aprendizagens escolares. Deste modo, o processo de transferência permite que a aprendizagem escolar, situada no tempo, passe “de uma escala temporal curta a uma escala temporal longa” (p.213). Ora, para que se verifique esta transferência das aprendizagens escolares para contextos diversificados, dentro e fora da escola, é essencial que o professor detenha conhecimentos de vários níveis e que os interligue e saiba como adequá-los a diferentes situações e que promova a aprendizagem desses *saber mobilizar*, de natureza complexa, mas vitais para a vida académica, pessoal e social dos alunos.

Jonnaert e Vander Borgh (2002) destacam, também, a essencialidade do processo de transposição didática, ou seja, a adaptação do saber científico ao contexto escolar, transformando-o em saber que possa ser aprendido, útil e pertinente para os alunos. Este processo refere-se à desmontagem do conhecimento em saber escolar, que possa ser ensinado e avaliado. Os autores afirmam que a passagem do saber científico para a escola o torna muitas vezes atomizado, ficando, deste modo, desprovido de sentido. É, de facto, na complexidade que se pode encontrar o sentido, é no inter-relacionamento das partes que se pode compreender o todo. De acordo com os autores, a transposição didática tem como funções a “validação dos saberes”, a “identificação de situações pertinentes para a aprendizagem desses saberes”, a “identificação de situações nas quais os conhecimentos aprendidos poderão ser reinvestidos e utilizados” e a “avaliação para a verificação da existência ou não de transferência” (p. 215). A transposição didática requer, da parte do professor, o domínio dos conteúdos da área que está a ser trabalhada. Implica também o conhecimento da forma como os alunos aprendem. Ambos os aspetos referidos remetem para a extrema importância de atitudes de constante atualização de conhecimentos e de autogestão da formação. Esta necessidade de constante atualização e formação implica, mais do que a participação em ações formais de formação, uma mobilização e disponibilização no sentido de aperfeiçoamento profissional (e pessoal) e hábitos de reflexão e ajuda. Por outro lado, quando se considera a transposição didática, é preciso ter em conta as



características específicas de cada turma, não existindo fórmulas mágicas infalíveis. Os alunos (re)constroem o conhecimento de acordo com as suas representações e experiências de vida. Deste modo, o saber e as formas de ensinar (e de aprender) vão sendo contextualizadas. Assim, também não existem técnicas padronizadas de transposição didática, mas podemos afirmar que este processo requer a mobilização de saberes complementares, de diferentes níveis e naturezas, que enformam o conhecimento profissional do professor.

O reconhecimento da pluridimensionalidade inerente ao conceito de conhecimento profissional dos professores em larga medida devido ao trabalho desenvolvido pelos autores referenciados, entre muitos outros, conduziu a reestruturações na formação de professores que, segundo Tardif (2002), esteve, até aos anos 90, “dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional” (p. 23)

## **ii) Alguns dos elementos que enformam o conhecimento profissional são de natureza tácita**

Como referido nos pontos anteriores, alguns dos elementos que enformam o conhecimento profissional são de natureza tácita, não podendo, desta forma, ser diretamente observáveis.

A forma como os professores pensam, como planificam a sua prática profissional ou como tomam decisões tem vindo a ocupar um lugar cada vez mais relevante na investigação. Esta relevância pode justificar-se pelo reconhecimento da grande influência de fenómenos psicossociais no comportamento profissional dos docentes, muito fundamentado pelo *paradigma do pensamento do professor*, emergente na década de 70 do século XX. O professor é, hoje, encarado como um profissional racional, que pensa e reflete sobre a sua prática, sendo as suas conceções ou crenças, conceitos que empregarei como sinónimos (Marcelo-García, 1999), alguns dos fatores que condicionam, simultaneamente, o sentido e a orientação do seu pensamento e da sua ação. Como refere o autor,

a linha de investigação sobre o pensamento do professor ensinou-nos que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por

especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista (Clark e Peterson, 1986; Marcelo, 1987) que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças, rotinas, etc., que influenciam a sua atividade profissional (p.47).

Surge, assim, o conceito de “teoria implícita ou subjetiva” do professor, formado por conhecimentos, pensamentos, objetivos, formas de planeamento, expectativas, crenças que orientam a tomada de decisão relativa ao ato de ensino (Marcelo-García, 1999). Estas teorias interferem nas práticas docentes, sendo dificilmente verbalizáveis, por serem de natureza tácita. A capacidade de os indivíduos reagirem, reajustarem ou transformarem estes elementos subjetivos está dependente do grau de consciência que os sujeitos têm do seu pensamento. Deste modo, a incorporação de práticas e rotinas de reflexão na formação de professores, postulada por vários autores (e.g. Altet, 1994; Schön, 1983, 1995; Shulman, 1986a, 1986b, 2005; Zeichner, 1983, 2009, etc.), assume-se como um elemento essencial para a explicitação, a análise, a crítica e a transformação de fatores implícitos que poderão ser altamente contraproducentes face aos objetivos da formação.

Deste modo, a influência que o pensamento exerce sobre o comportamento faz sobressair a relevância de, por um lado, se investigar estes fenómenos psicológicos e sociais e de, por outro lado, tomá-los como pedras basulares no processo de construção do conhecimento profissional e das práticas, cabendo à formação a missão de abalar os alicerces em que se apoiam as teorias implícitas dos docentes, desocultá-los, demolí-los e reconstruí-los de acordo com os objetivos da formação profissional. Ponte et al (2000) defendem que o ponto de partida da ação da formação inicial deve ser, precisamente, a explicitação do que os formandos pensam e sabem. Por sua vez, Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf e Wubbels (2001) defendem que a formação inicial de professores deve ter como objetivo a explicitação do conhecimento tácito.

### iii) O conhecimento e as práticas profissionais influenciam-se mutuamente

O conceito de prática profissional pode, segundo Ponte, Quaresma e Branco, 2012, ser utilizado mediante várias perspetivas, distinguindo os autores a análise cognitivista (i) e a abordagem sociocultural (ii).

A perspetiva da Psicologia cognitivista (i) analisa a prática focalizando a sua atenção nas ações dos professores e nas decisões que tomam, procurando explicá-las através do inter-relacionamento com determinadas variáveis, como, por exemplo, o conhecimento, as crenças e os objetivos dos docentes (Schoenfeld, citado por Ponte et al., 2012). Segundo Ponte et al. (2012), esta abordagem articula a sua análise do ponto de vista teórico com os trabalhos de vários autores, como, por exemplo, o de Shulman, particularmente no que se refere ao conceito de *conhecimento pedagógico de conteúdo*.

Por outro lado, a perspetiva sociocultural (ii) analisa a prática centrando-se nas atividades, ou seja, “cadeias de ações relacionadas pelo mesmo *objeto* e pelo mesmo *motivo*” (Even e Schwartz, citados por Ponte et al., 2012, p. 68). As atividades integram as ações, os motivos que conduzem alguém à realização da atividade e, por fim, o objeto ou a tarefa. Nesta abordagem, o carácter recorrente é considerado uma das características das práticas (Saxe, Ponte & Chapman, citados por Ponte et al., 2012). Alguns autores, como Ponte e Chapman (citados por Ponte et al., 2012), ainda que se enquadrem mais na perspetiva sociocultural, analisam mais do que os motivos, considerando, além do contexto de trabalho, o significado e as intenções que os intervenientes atribuem aos seus atos.

O conceito de prática utilizado neste documento reporta-se, então, à prática profissional dos professores, entendida como “as atividades que regularmente conduzem, tendo em atenção o contexto de trabalho e os seus significados e intenções” (Ponte et al., 2012, p. 68).

Considerando o conceito de *prática*, Sacristán (1991, 2000) refere que este não se restringe ao campo metodológico e ao espaço escolar. Para o autor, a prática ultrapassa as ações dos professores, referindo-se a um sistema dialógico, que designa por “sistema de práticas aninhadas” (1991, p.69) e que engloba as práticas pedagógicas de carácter antropológico, a

prática institucionalizada (que incorpora as práticas institucionais, organizativas e didáticas) e as práticas concorrentes (fora da esfera pedagógica, mas que exercem uma grande influência sobre ela). Estas dimensões interagem na aula, na escola, no sistema educativo e no sistema social e resultam de vários aspetos além do conhecimento dos sujeitos.

A interdependência presente no binómio conhecimento profissional – práticas, gerador de influências mútuas, é reconhecida neste trabalho, tendo desempenhado uma influência considerável no desenho da investigação. A este respeito, Éraut (1996, citada por Esteves, 2009) afirma que só é possível caracterizar o conhecimento profissional se o entendermos e analisarmos de forma contextualizada relativamente ao modo como é aprendido e à forma como é usado em situação de trabalho.

Importa recordar neste contexto a *epistemologia da prática* decorrente da teoria de Schön (1983, 1995), para quem a prática e a reflexão são dois eixos fundamentais na construção do conhecimento profissional do professor, distinguindo as modalidades complementares e interdependentes de *conhecimento na ação*, *reflexão na ação*, *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação*. De facto, não é só o conhecimento profissional que influencia a ação, mas a própria reflexão na e sobre a ação é promotora de saberes. Nas palavras de Caetano (2004), o conhecimento é “simultaneamente causa e consequência da transformação da acção” (p. 19).

A perspetiva de Schön (citado por Guimarães, 2008) opõe-se ao *modelo do racionalismo técnico*, que considera que o conhecimento profissional é uma aplicação instrumental do conhecimento científico e técnico aos problemas da prática, sendo o professor encarado como um técnico que será competente se aplicar o conhecimento resultante da investigação científica e educacional na sua prática. Para Schön (citado por Guimarães, 2008), esta perspetiva é redutora e incompleta, uma vez que as situações reais de ensino são complexas, instáveis, contraditórias, não podendo ser-lhes aplicada uma receita única assente na previsão do que, na verdade, é potencialmente imprevisível. Neste sentido, a esta visão o autor contrapõe, como vimos, uma *epistemologia da prática*, considerando-a como fonte de conhecimento profissional.

Reconhecendo a relevância da prática como contexto potenciador do desenvolvimento de

competências do “professor profissional”, Altet (2001) enfatiza a importância de serem criados mecanismos na formação que facilitem o desenvolvimento de metacompetências como “o saber-analisar, o saber-refletir, o saber-justificar através de um trabalho do professor sobre as suas próprias práticas e experiências” (p. 34). Apresento, de seguida, um esquema em que a autora inter-relaciona as competências desenvolvidas na prática e na formação, no processo de desenvolvimento de um “professor profissional”.

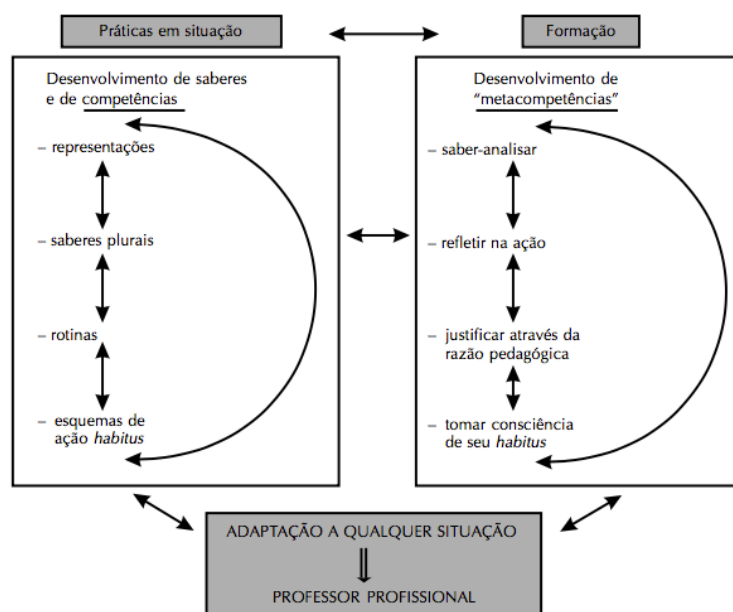


Figura 2. Relação entre a prática e a formação no desenvolvimento de competências profissionais. Retirado de Altet (2001, p.35).

Esta valorização da “prática reflexiva” é, aliás, um elemento presente nas abordagens de muitos outros autores, como, por exemplo, Dewey (1933), Perrenoud (1999), Schön (1983, 1995) e Zeichner (1983), entre outros, que têm como pontos comuns a exigência de uma atitude de reflexão sobre a prática e de aperfeiçoamento da prática resultante dessa análise reflexiva aos profissionais docentes.

Um aspeto relevante na planificação e condução deste trabalho de investigação foi o inter-relacionamento entre práticas e conceções, elemento integrante do conhecimento profissional (cf. secção anterior deste capítulo), uma vez que, de acordo com Pacheco (1995), “as crenças, tal como os valores, expectativas, perspectivas, teorias implícitas, atitudes são a “tela de fundo” do contexto em que os professores decidem perante situações específicas, definindo tanto o seu pensamento como a sua acção” (p.54).

Também Lima (2007) enfatiza o inter-relacionamento entre pensamento e ação, referindo que as concepções, as crenças e as atitudes dos professores se expressam e caracterizam “por um corpo de conceitos e valores organizados em teorias explícitas e latentes, evidenciadas pelos modos de agir do sujeito” (p. 4). A autora realça, por este motivo, a importância da observação da ação dos docentes para se investigar o seu pensamento.

A relevância de se considerarem as crenças e as concepções, bem como os conhecimentos prévios dos professores em formação, não será propriamente uma novidade. Já no ano 2000, uma das recomendações feitas pelo grupo de trabalho da comissão *ad hoc* do CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) para a formação de professores foi a necessidade de se partir das “crenças, concepções e conhecimentos dos jovens candidatos a professores” (Ponte et al., 2000, p. 14). Os autores referem ainda que “quando estamos a considerar o que o professor deve saber, muito frequentemente, a formação de professores não entra em linha de conta com o que ele pensa e já sabe” (*idem*).

Duas questões que naturalmente surgirão a partir da reflexão sobre a problemática da forte influência do pensamento dos professores sobre as suas práticas são se será possível estudar estes fenómenos psicossociais, frequentemente de natureza tácita, e de que forma poderão os investigadores fazê-lo (i) e se se poderá desenvolver um conjunto de ações que, de forma intencional, possam conduzir à alteração das concepções individuais e, conseqüentemente, das práticas (ii).

Em relação à investigação destes fenómenos (i), importa referir que este tem sido um campo escolhido por muitos investigadores, tendo vindo a ser gerado conhecimento sólido e relevante sobre a matéria, particularmente no que se refere à natureza do pensamento dos professores e à forte interferência deste sobre o seu comportamento e às técnicas e os procedimentos de investigação mais adequados a este contexto.

Zabalza (1994), para quem a relação existente entre o pensamento e as práticas dos professores é indiscutível, defende que compete à investigação clarificar como é que se inter-

relacionam, não sendo esta uma tarefa simples, uma vez que, segundo o autor, a relação entre pensamento e ação é dialética e indeterminável.

De acordo com Calderhead (1988), a investigação tem evidenciado que as estruturas do conhecimento do professor são complexas e de difícil acesso. O autor afirma que “uma parte do conhecimento que guia as ações dos professores pode ser tácito e impossível de verbalizar” (p. 29, tradução livre). Já Shavelson e Stern (1983, citados por Zabalza, 1994, p. 32) haviam referido que, “afortunadamente ou por desgracia, os investigadores que estudam os pensamentos, juízos, decisões e conduta dos professores não têm uma saída fácil, têm de compreender como é que se passa do pensamento à acção”. Não obstante, é considerável a relevância deste tipo de estudos para a compreensão do processo de construção do conhecimento profissional docente.

Em termos metodológicos, a investigação sobre o conhecimento tácito dos professores constitui, certamente, um desafio, na medida em que fenómenos de natureza psicossociológica, como é o caso das conceções, não são diretamente observáveis. De acordo com Borg (citado por Birello, 2012), não podemos observar diretamente aquilo em que os professores acreditam, constituindo a procura de formas adequadas de explicitar essas conceções um desafio para os investigadores:

Podemos entrar numa sala de aula, podemos observar o comportamento, podemos ver o que os professores fazem e podemos descrevê-lo; mas não podemos ver as suas conceções. Não podemos olhar para um professor e saber aquilo em que acredita. Em termos metodológicos, os desafios têm sido encontrarmos formas de explicitarmos essas crenças e a única forma de o fazermos é levarmos os professores a dizerem-nos quais são as suas conceções ou a produzirem algum trabalho no qual estejam implicadas.

p. 89, tradução livre

O facto de muito do conhecimento profissional ser tácito leva a que alguns investigadores completem os dados recolhidos através da recolha de informação de forma direta, recorrendo a técnicas de observação indireta, como a redação de diários profissionais

(Calderhead, 1988) ou as entrevistas, ou completando e relacionando a informação recolhida por aquelas vias com a observação direta, mediante a realização de inferências.

Quanto à possibilidade de alteração do pensamento (e do comportamento) dos professores (ii), será adequado debruçarmo-nos, um pouco, sobre o campo da psicologia. Segundo Festinger (citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993), as pessoas preferem a consistência ou consonância à inconsistência ou dissonância, esforçando-se por adquirir um estado de equilíbrio entre as suas atitudes e comportamentos. Quando temos um pensamento que não é consistente com o nosso comportamento, sofremos uma dissonância cognitiva e ficamos motivados para restaurar o equilíbrio. Para evitar cairmos em auto-contradição, podemos alterar o nosso pensamento para que fique ajustado ao nosso comportamento, ou, pelo contrário, modificar o nosso comportamento para que se ajuste ao modo como pensamos. Assim, sempre que os nossos pensamentos e a nossa ação entram em conflito, tentamos reduzir essa dissonância, geradora de ansiedade.

Naturalmente, para que possamos agir num sentido ou em outro será necessário explicitarmos o nosso pensamento, ou seja, termos consciência das nossas concepções, crenças, teorias e valores implícitos. Desta forma, as recomendações de Ponte et al. (2000), atrás referidas, relativas à necessidade de, nas instituições de formação, se partir do que os formandos pensam e sabem, de modo a que se possa desenvolver um processo de formação eficaz (e gerador de alterações de pensamento e comportamento), adquirem uma relevância ainda mais saliente.

Flores (2015) considera que a formação inicial é “um contexto fundamental para analisar as teorias implícitas e as crenças dos futuros professores” (p.265), sugerindo que se utilizem estratégias como as narrativas e as abordagens biográficas. Para a autora, “deve dar-se especial atenção às oportunidades e experiências para apoiar e ajudar os futuros professores a “tornarem-se” bons professores, o que implica uma mudança pessoal e profissional, e não apenas a aquisição de “saberes” sobre o ensino” (*ibid*), acrescentando que esse processo “implica analisar a visão de profissionalismo docente que subjaz a um determinado programa de formação, quer no seu conteúdo, quer na forma como o currículo está organizado, e o modo como se valorizam e articulam as suas várias componentes” (*ibid*).



Alguns trabalhos de investigação têm conduzido a resultados que apontam para sentidos contrários no que se refere à transformação de concepções dos professores por influência da ação da formação. Por exemplo, Mohamed (2006) refere que a influência de um programa de formação contínua sobre as concepções e as práticas dos professores participantes no estudo que conduziu (cf. capítulo 1, secção 1.6) foi reduzida, enquanto que Ferreira (2012) salienta a alteração do pensamento e comportamento de uma das docentes que participou na investigação desenvolvida (cf. capítulo 1, secção 1.6) após a participação num programa de formação contínua. Será que as especificidades de cada um dos programas de formação desenvolvidos serão responsáveis por esta divergência? Que outros fatores poderão estar na base da discrepância encontrada? Estas foram algumas das questões que pretendi aprofundar com a investigação conduzida, que, certamente, não esgotará a necessidade de investigação e de reflexão adicionais pela formulação de respostas categóricas e definitivas.

Neste trabalho, assumi a perspetiva de Lima (2007), que considera que, ainda que as concepções, de um modo geral, sejam estruturas psicológicas e sociais com alguma estabilidade, não são imutáveis e permanentes, uma vez que “o professor é um construtivista que continuamente constrói, elabora e comprova a sua teoria pessoal do mundo” (Clark, citado por Zabalza, 1994, p. 36). Deste modo, poderão sofrer alterações, assumindo-se a investigação sobre estes aspetos como um meio promotor da reflexão, da renovação e do desenvolvimento profissionais, importância já atrás clarificada.

## **1.2. A formação inicial de professores em Portugal**

Nesta secção, tecerei algumas considerações relativamente à formação inicial de professores no nosso país, destacando alguns pontos-chave nos planos de análise diacrónica e sincrónica, de forma a favorecer a compreensão de como se perspetiva, hoje, e operacionaliza esta etapa do desenvolvimento profissional docente.

Naturalmente, para refletirmos sobre um contexto de formação inicial de professores, será importante considerarmos as expectativas sociais e as disposições definidas pelos poderes públicos que orientam e regulam o processo formativo, que não serão certamente estáticas,

ainda que sejam inevitáveis algumas dificuldades estruturais significativas de adaptação à mudança. A este respeito, Campos (2003) ou Mesquita (2010), por exemplo, referem a incapacidade de as instituições de formação se adaptarem às mudanças operadas na escola e na sociedade como uma das fragilidades observadas na formação inicial de professores. Não obstante, a formação de professores, em geral, e a formação inicial para o exercício da profissão docente, em particular, nem sempre foram conceptualizadas e operacionalizadas como o são hoje.

Abordarei, de seguida, resumidamente, alguns marcos na história da formação de professores no nosso país, sem pretender, no entanto, apresentar uma análise diacrónica exaustiva do objeto de reflexão. Em linhas gerais, no contexto português, pode falar-se de uma formação de professores institucionalizada a partir de 1862, com a criação da *Escola Normal Primária de Lisboa*, então reservada ao sexo masculino. A formação de professores para a então designada por *instrução primária* assentava num modelo específico para este nível educativo, operacionalizado pelas *escolas normais primárias* ou pelas *escolas do magistério primário*, nomenclatura utilizada a partir de 1930 e que persistiu até meados dos anos 80.

Nesta altura, em meados dos anos 80, surgiram as escolas superiores de educação, passando a formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos (e dos educadores de infância) a ser operacionalizada num sistema dual, sendo da responsabilidade do ensino superior politécnico e do universitário.

Em 1986, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (*Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro*), constituindo este documento um reconhecimento da importância que a formação exerce sobre a construção de competências profissionais dos docentes, nos domínios científico e pedagógico. No documento, foram definidos os princípios orientadores da formação de professores:

- a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
- b) Formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspetiva de educação

permanente;

c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;

d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;

e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;

f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante;

g) Formação que favoreça o estímulo à inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa;

h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem.

2 - A orientação e as atividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas por educadores de infância, sendo a docência em todos os níveis e ciclos de ensino assegurada por professores detentores de diploma que certifique a formação profissional específica com que se encontram devidamente habilitados para o efeito.

*Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 30.º*

Na Lei de Bases do Sistema Educativo são, também, definidas algumas disposições relacionadas com as instituições de formação e o processo formativo. Veja-se o artigo 31.º:

1 - Os educadores de infância e os docentes dos ensinos básico e secundário adquirem qualificação profissional em cursos específicos destinados à respetiva formação, de acordo com as necessidades curriculares do respetivo nível de educação e ensino, em escolas superiores de educação ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito, nos termos a seguir definidos:

a) A formação dos educadores de infância e dos professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação; b) A formação dos educadores e dos professores referidos na alínea anterior pode ainda ser realizada em universidades, as quais, para o efeito, atribuem os mesmos diplomas que os das escolas superiores de educação;

c) A formação de professores do 3.º ciclo do ensino básico e de professores do ensino secundário realiza-se em universidades. 2 - A formação dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário adquire-se em cursos profissionais adequados, que se ministram em escolas superiores, complementados por uma formação pedagógica.

3 - Podem também adquirir qualificação profissional para professores do 3.º ciclo do ensino básico e para professores do ensino secundário os licenciados que, tendo as habilitações científicas requeridas para o acesso à profissionalização no ensino, obtenham a necessária formação pedagógica em curso adequado.

4 - Os cursos de formação de professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e de professores do ensino secundário serão cursos de licenciatura. 5 - Os cursos de licenciatura para formação de professores do 2.º ciclo do ensino básico realizados nas escolas superiores de educação organizam-se nos termos do n.º 7 do artigo 13.º

6 - As escolas superiores de educação e as instituições universitárias podem celebrar convénios entre si para a formação de educadores e professores.

*Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 31.º*

No decreto-lei n.º 344/89, de 11 de outubro, foi definido o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Os docentes destes níveis educativos adquiriam a qualificação profissional através da frequência, com aproveitamento, de cursos específicos de formação inicial, desenvolvidos em escolas superiores ou universidades. Também adquiriam qualificação profissional os professores do 3.º ciclo e do ensino secundário com habilitação científica para a docência de determinada(s) área(s), se frequentassem, com aproveitamento, um curso de formação pedagógica adequado (CNE, 2016).

A estrutura e a organização dos cursos de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário obedeciam à Lei de Bases do Sistema Educativo e ao decreto-lei n.º 344/89, de 11 de outubro, devendo integrar:

a) Uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência;

b) Uma componente de ciências de educação;

c) Uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada. Nos termos dos artigos 16.º e 17.º a prática pedagógica constituía uma componente fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades e competências que integram a função docente e a cada instituição formadora poderia ser associada uma rede de escolas com o objetivo de facilitar a organização das atividades respetivas. Nos cursos específicos de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário a prática pedagógica concretizava-se através de atividades diferenciadas ao longo do curso e podia, na sua fase final, assumir a natureza de um estágio.

decreto-lei n.º 344/89, de 11 de outubro, artigo 15.º

Nos anos 90, os cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo, de três anos e que conferiam o grau de bacharel, foram substituídos por cursos de quatro anos conducentes ao grau de licenciado. Durante algum tempo, foram desenvolvidos programas formativos assentes numa formação disciplinar especializada que, por um lado, qualificavam os bacharéis para a docência no 1.º CEB (em regime de monodocência) e, por outro, qualificavam os licenciados para o ensino de áreas específicas do 2.º CEB (Pereira, Carolino & Lopes, 2007). Esta situação levou a que muitos docentes especializados em determinadas áreas disciplinares e sem formação específica para a docência no 1.º CEB fossem colocados neste nível educativo, com as inevitáveis consequências para a qualidade do ensino e da aprendizagem nas várias áreas curriculares que lhes competia lecionar.

A exigência de diferentes níveis de qualificação profissional entre os docentes dos diferentes níveis educativos (ao nível do bacharelato para os educadores e os professores do 1.º ciclo e ao nível da licenciatura para os professores dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário), que perdurou por vários anos, criou na opinião pública uma imagem do “ser professor” com um estatuto socialmente diferenciado, consoante se era educador ou professor do 1.º ciclo ou professor do 2.º ou do 3.º ciclo ou do ensino secundário (Formosinho, citada por Mouraz, Leite & Fernandes, 2012). Paralelamente, esta situação levou à construção de diferentes identidades profissionais (Lopes, Marcelo, citados por Mouraz, Leite & Fernandes, 2012) e de diferentes culturas profissionais (Lima, citada por Mouraz, Leite & Fernandes, 2012).

Segundo Mouraz, Leite e Fernandes (2012), dois momentos de mudança nas políticas de formação de professores depois da primeira lei de bases do Sistema Educativo podem ser

assinalados:

1. Final da década de 90: exigência do grau de licenciado a todos os educadores e professores de qualquer nível de ensino;
2. 2006: adaptação ao processo de Bolonha (decreto-lei n.º 74/2006), em consequência da assinatura da *declaração de Bolonha*, em 1999, o que conduziu a várias alterações na organização dos cursos de formação de professores do ensino básico. Passou, também, a ser exigido o grau de mestre aos novos docentes.

Em relação ao primeiro momento enunciado, a alteração, em 1997, da Lei de Bases do Sistema Educativo (pela Lei n.º 115/ 97, de 19 de setembro), constituiu um marco incontornável, na medida em que passou a ser exigido o mesmo grau académico, ao nível de licenciatura, e a mesma qualificação profissional a todos os docentes, independente do nível educativo em que exerciam a sua atividade profissional. Não obstante, continuaram a ser desenvolvidos cursos de formação inicial, as chamadas *variantes*, especializados em áreas disciplinares específicas, que conferiam aos docentes uma qualificação bivalente, permitindo que, no final da licenciatura, ingressassem no 1.º ou no 2.º ciclos do ensino básico.

O decreto-lei n.º 205/98, de 11 de julho, criou o *Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior* e definiu alguns pontos importantes, como as regras para a avaliação e o acompanhamento do ensino superior.

O Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), entidade que viria a ser responsável pela acreditação e a garantia da qualidade dos cursos de formação inicial de professores e pela certificação externa, foi criado também em 1998, pelo decreto-lei n.º 290/98, de 17 de setembro, que definiu perfis de formação. Esta entidade foi responsável, no ano 2000, pela homologação dos padrões da qualidade da formação de professores, orientações relacionadas com “1) Objetivos profissionais, coordenação e regulação do curso; 2) Colaborações e parcerias para o desenvolvimento do curso; 3) Currículo do curso; 4) Seleção e avaliação dos formandos e certificação da qualificação profissional; 5) Pessoal docente e não docente e recursos materiais” (CNE, 2016, p. 30). O peso de cada componente da formação passou a ser convertido no sistema europeu de transferência de créditos (ECTS), apesar de, nessa altura, as unidades de crédito não estarem “generalizadas nos vários planos

de estudo em Portugal, o que apenas se concretizou mais tarde com o PB | Processo de Bolonha|” (Almeida & Lopo, 2015, p.12). O INAFOP foi extinto em 2002.

Em 2001, as instituições de formação passaram a organizar os ciclos de estudos que conferem habilitação profissional para a docência em conformidade com o perfil geral de desempenho dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário, definido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, e os perfis específicos de desempenho dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico, aprovados pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Estes perfis integram as dimensões profissional, social e ética (i), de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (ii), de participação na escola e de relação com a comunidade (iii) e de desenvolvimento profissional ao longo da vida (iv) e continuam em vigor.

No que se refere ao segundo momento atrás enunciado, a assinatura da declaração de Bolonha, em 1999, iniciou o comumente designado por processo de Bolonha, que desencadeou uma transformação estrutural acentuada no ensino superior europeu, destacando-se, segundo Brito (2015), a preocupação com “a implementação do sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*), a comparabilidade de graus assente na estrutura de três ciclos, a transparência, a equidade, a mobilidade e, em última instância, a futura empregabilidade dos estudantes, cidadãos europeus” (p. 278). O novo regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário foi definido no Decreto-Lei n.º 43/ 2007, de 22 de fevereiro, passando a ser o grau de mestre (em resultado da aprovação num curso do 2.º ciclo de estudos de Bolonha) a qualificação profissional exigida para o exercício da docência em qualquer nível educativo.

A existência de diferentes disposições definidas nos momentos acima enunciados é ilustrativa da importância de delimitarmos a etapa de formação inicial não pelo grau que se obtém com a conclusão de determinado ciclo de estudos, mas pelas habilitações legalmente exigidas para o exercício da profissão. Assim, o grau de licenciado ou o grau de mestre, por si só, não permitem o ingresso na carreira docente. Desde o final dos anos 90 até 2006, a formação inicial dos professores era, como vimos, operacionalizada em licenciaturas, sendo os mestrados enquadrados na formação pós-graduada. Em consequência do processo de

Bolonha, passaram a coexistir duas modalidades de mestrados, os académicos e os profissionalizantes, sendo os últimos partes integrantes da formação inicial dos docentes.

O processo de Bolonha provocou uma substituição dos modelos de formação até então vigentes, com uma preponderância do modelo de formação integrada no caso dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo, por um modelo bietápico de formação, organizado em dois ciclos de estudos, um primeiro de formação geral indiferenciada e um segundo de formação especializada em um ou dois níveis educativos.

O decreto-lei n.º 15/ 2007, de 19 de janeiro, veio introduzir uma prova de avaliação de conhecimentos e capacidades no Estatuto da Carreira Docente como requisito prévio à candidatura ao ingresso na carreira docente, evidenciando uma preocupação com um maior grau de exigência no recrutamento do pessoal docente (CNE, 2016). O formato da prova sofreu algumas alterações definidas em várias medidas legislativas ao longo dos anos, mas a obrigatoriedade da sua realização manteve-se até 2015, acabando por ser suspensa pelo Despacho n.º 13660-M/2015, de 24 de novembro.

A Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) foi criada em 2007, pelo decreto-lei n.º 369/2007, de 5 de novembro. Esta entidade é responsável pela avaliação e a acreditação de cursos desde 2010 e pela análise do cumprimento das disposições legais para a formação de professores, pronunciando-se quanto à qualidade necessária para o seu desenvolvimento (Mouraz, Leite & Fernandes, 2012). A criação deste organismo veio resolver a situação criada pela extinção do INAFOP, em 2002, que levou à não obrigatoriedade do cumprimento dos perfis de formação definidos por esta entidade (*ibid, ibidem*).

Em Portugal, o processo de Bolonha levou, assim, a uma reestruturação de todos os cursos do ensino superior, não sendo os cursos de formação de professores uma exceção. Na verdade, ao contrário do que se verificou com a maioria dos cursos, que apenas sofreu uma adaptação às diretrizes de Bolonha, o processo obrigou à criação de novos cursos, de raiz, de formação de docentes, em muitos casos, de forma abrupta e apressada, devido ao reduzido tempo concedido pela tutela para a aprovação dos programas formativos (Brito, 2015). Esta transição revelou-se, de acordo com Brito (2015), extremamente difícil para as instituições de



ensino superior politécnico, que tiveram de substituir integralmente os seus programas de formação inicial.

Surgiu, nesta altura, um novo perfil de professor generalista (Brito, 2015), historicamente associado ao professor do 1.º ciclo, na medida em que os mestrados em ensino do 1.º e 2.º ciclos, com a duração de um semestre e meio ou dois semestres, conforme as instituições, passaram a conferir qualificação profissional para a docência nos dois níveis educativos, assegurando os docentes formados neste modelo a lecionação de todas as áreas de docência definidas para ambos os ciclos. Para Brito (2015), este novo perfil de professor generalista foi olhado com desconfiança, sobretudo pelos professores já em exercício, que consideraram que este novo modelo representava uma diminuição na qualidade da formação inicial dos docentes, particularmente do 2.º ciclo. Alguns autores (Ceia, Cachapuz, Reis & Camacho, citados por Brito, 2015) questionaram a qualidade da formação dos que optaram pela realização deste mestrado, enfatizando as diferenças notórias entre os quatro domínios do saber, ou seja, Português, Matemática, História/ Geografia e Ciências da Natureza, e o facto de estes programas não serem compatíveis com os grupos monodisciplinares de recrutamento definidos pelo Decreto-Lei n.º 27/ 2006, de 10 de fevereiro.

A resposta à última situação acima enunciada surgiu na forma do Decreto-Lei n.º 79/ 2014, de 14 de maio, que permitiu uma articulação com os grupos de recrutamento, através do desdobramento do mestrado em duas vertentes separadas, uma para a formação de docentes de Português e História e Geografia de Portugal, outra para a formação de professores de Matemática e Ciências Naturais. Não obstante, esta solução deixou sem resposta, segundo Brito (2015), os que, entretanto, tinham concluído o mestrado profissionalizante qualificador para dois ou mais domínios de referência, visto que “adquiriram o “estatuto” de professor generalista, mas não terão um grupo disciplinar próprio para se apresentarem a concurso” (p. 286).

No Decreto-Lei n.º 43/ 2007, de 22 de fevereiro, no artigo 14.º, são definidas as componentes que devem ser integradas nos programas de formação inicial da licenciatura em Educação Básica (um primeiro ciclo de estudos comum para os que pretendem ser educadores de infância, professores do 1.º ciclo ou professores do 2.º ciclo ou exercer funções educativas em contextos não formais caso não pretendam seguir a profissão docente): i) formação

educacional geral; ii) didáticas específicas; iii) iniciação à prática profissional; iv) formação cultural, social e ética; v) formação em metodologias de investigação educacional; vi) formação na área de docência. Em relação aos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre, a estrutura curricular deve integrar: i) formação educacional geral; ii) didáticas específicas; iii) prática de ensino supervisionada; iv) formação na área de docência.

Brito (2015) levou a cabo um estudo com o objetivo de analisar as implicações do processo de Bolonha nos cursos de formação de professores desenvolvidos pelas Escolas Superiores de Educação públicas nacionais, tendo sido estudadas 13 unidades que, entre os anos letivos 2006 – 2007 e 2010 – 2011 (inclusive), operacionalizavam cursos de formação inicial de professores<sup>5</sup>. A autora efetuou um levantamento que lhe permitiu chegar à conclusão de que as instituições de ensino superior politécnico portuguesas responsáveis pela formação de professores conceberam diferentes mestrados, que se podem integrar em quatro domínios de especialização: i) mestrado em educação pré-escolar; ii) mestrado em ensino do 1.º ciclo do ensino básico; iii) mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico; iii) e mestrado em ensino do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico. Neste estudo, a investigadora verificou que nenhuma das instituições de ensino superior analisadas oferecia os quatro mestrados e que nenhuma delas oferecia o mestrado em ensino do 1.º ciclo (ii).

A formação de docentes generalistas já integra, como vimos, uma componente de preparação para o ensino no 1.º ciclo de estudos, enquanto que, no que se refere à formação inicial de *professores de disciplinas específicas*, essa preparação só tem lugar no 2.º ciclo de estudos (CNE, 2016). Em qualquer dos casos, o currículo da formação inicial deverá obedecer ao *perfil de competência e de formação de professores e educadores*, definido pelo governo, em conformidade com o artigo 34.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (CNE, 2016), e ao currículo específico que o docente irá assegurar quando ingressar na profissão.

A definição clara das componentes a integrar nos planos de estudos das instituições de formação e o peso relativo de cada uma na estrutura curricular no novo regime jurídico

---

<sup>5</sup> Foi excluída do estudo a Escola Superior de Educação do Algarve por estar afeta à Universidade do Algarve, que congrega o ensino superior universitário e o politécnico (Brito, 2015).

vieram reforçar amplamente o caminho traçado ainda subtilmente pela Lei de Bases do Sistema Educativo no sentido do reconhecimento da complexidade da formação inicial de professores. Já no início do milénio, Ponte et al. (2000, p.10), tinham defendido que cabia à formação inicial de professores assegurar o desenvolvimento de competências várias em áreas centrais, nomeadamente: i) a “*formação pessoal, social e cultural*”; ii) a “*formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade*”; iii) a “*formação no domínio educacional*”; iv) o “*desenvolvimento progressivo de competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica*”; (iv) e o “*desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica*”.

A preocupação com a melhoria da formação de professores devido ao reconhecimento da sua influência sobre a qualidade da educação parece ser uma constante que atravessa fronteiras, merecendo a atenção dos governos e das instituições locais. As respostas locais para melhorar a qualidade desta formação assumem contornos diferentes nos diferentes países. Por exemplo, se considerarmos a admissão aos cursos de formação inicial de professores, verificamos que os critérios de admissão são bastante variáveis (cf. figura 3)

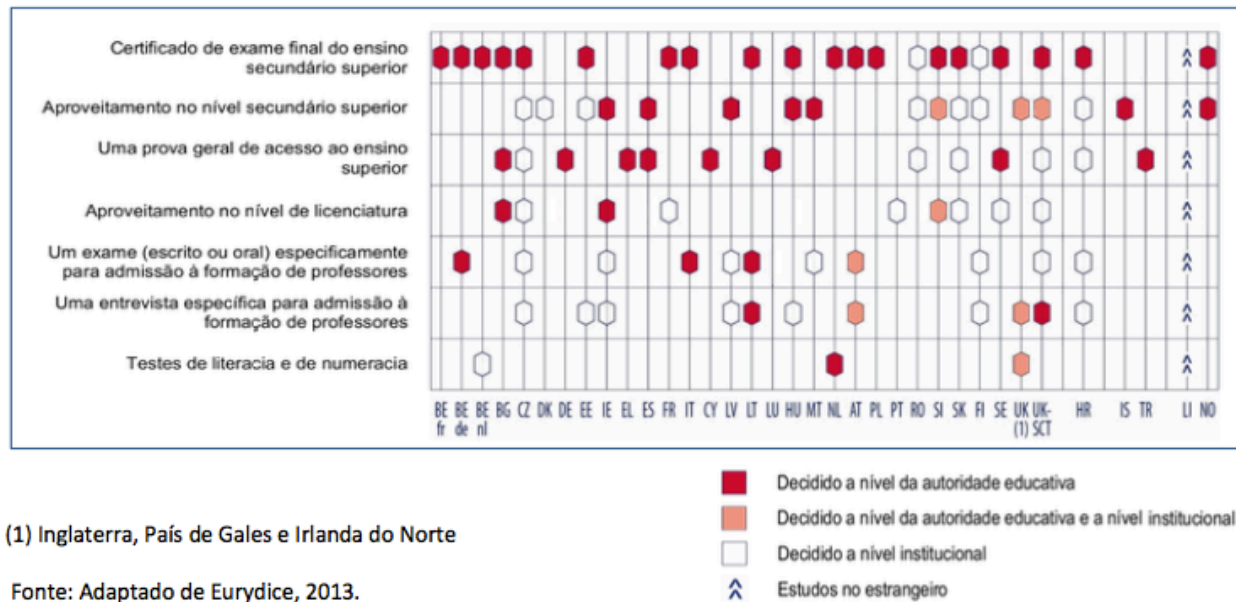


Figura 3. Métodos/ critérios de seleção de candidatos à formação inicial de professores (Educação de Infância e professores de 1.º CEB). Retirado de Almeida & Lopo (2015, p. 2).

A análise da figura permite verificar que na maioria dos países considerados são seguidos três ou quatro critérios como requisitos mínimos para selecionar os candidatos aos cursos de

formação inicial de professores, destacando-se a titularidade de um certificado de conclusão do ensino secundário superior, o aproveitamento dos estudantes nesse nível de ensino e um exame geral de acesso ao ensino superior.

Um aspeto que importa considerar é o grau de autonomia reconhecida às instituições para utilizarem medidas adicionais de seleção dos candidatos. Na maior parte dos países, a definição dos critérios é partilhada pela autoridade educativa e pelas instituições (Almeida & Lopo, 2015). Portugal é um dos países em que “os estabelecimentos de ensino são autónomos para fixar todos os critérios de admissão adicionais aos requisitos mínimos estipulados pela autoridade educativa” (Almeida & Lopo, 2015, p. 3), ao contrário do que se verifica em 14 países (cf. figura 3), onde os critérios são definidos exclusivamente pelos poderes públicos.

Em relação à transição da licenciatura para o mestrado, alguns países seguem como critério o aproveitamento na licenciatura (cf. figura 3). Em Portugal, até há pouco tempo era este o único critério definido na legislação, sendo da responsabilidade das instituições formadoras definirem eventuais critérios adicionais a adotar. Algumas instituições seguiram, de facto, critérios adicionais de seleção dos candidatos aos mestrados de ensino. A aprovação numa prova de Língua Portuguesa foi um dos critérios utilizados em algumas instituições. Não existindo obrigatoriedade na utilização deste critério para a seleção dos candidatos, foram vários os estudantes que realizaram os mestrados em instituições diferentes daquelas em que tinham realizado as suas licenciaturas por não quererem realizar a prova de avaliação de competências de Língua Portuguesa ou por terem reprovado nesse exame.

Como resposta à situação atrás explicitada e como reconhecimento da importância do domínio de competências linguísticas por parte dos professores, o Decreto-Lei nº 79/2014 veio definir como a primeira condição geral de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre em ensino a proficiência na língua portuguesa, nos modos oral e escrito, e o domínio das regras básicas da argumentação lógica e crítica. Veja-se o artigo 17.º:

1 — É condição geral de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre em cada uma das especialidades a que se refere o anexo ao presente decreto-lei, o domínio oral e escrito da língua portuguesa e o domínio das regras essenciais da argumentação lógica e crítica.

2 — O órgão legal e estatutariamente competente de cada estabelecimento de ensino superior procede à avaliação da condição a que se refere o número anterior, adotando para tal a metodologia que considere mais adequada, de entre provas escritas ou orais, entrevistas ou provas documentais, ou uma combinação destas.

3 — Integram o processo individual do estudante todos os documentos relacionados com a avaliação a que se refere o número anterior, incluindo as provas escritas que o mesmo efetuou.

Decreto-Lei nº 79/2014, artigo 17.º

Facilmente nos apercebemos das diferenças entre os vários países no que se refere à seleção dos candidatos a professores se analisarmos a figura 3. Estas discrepâncias fazem-se sentir até no momento em que é feita a triagem dos aspirantes a professores. Uns países selecionam os candidatos antes do ingresso na formação inicial, outros durante esta etapa, entre um e outro ciclos de estudos, e outros ainda fazem-no antes da entrada no mercado de trabalho. Há casos, porém, em que esta seleção é feita em vários momentos, com a preocupação de garantir que serão os mais qualificados e bem preparados a exercerem a profissão docente. Considere-se o exemplo da Finlândia, um dos países em que os estudantes obtêm os melhores resultados em estudos como o *PISA* ou o *Tendências no Estudo Internacional sobre a Matemática e as Ciências (TIMMS)*, que introduziu um exame nacional para aferir competências consideradas essenciais no âmbito do domínio da língua materna, dos conhecimentos matemáticos e da capacidade para resolver problemas. Os candidatos aprovados nesta fase realizam ainda uma prova individual, uma entrevista e uma prova de grupo. No final da formação inicial, os candidatos realizam provas nas escolas durante o processo de recrutamento (Almeida & Lopo, 2015).

De acordo com Flores (2015), é possível identificar tendências contraditórias no que se refere à formação de professores dentro e fora da Europa. Por exemplo, enquanto que em países como Portugal, Finlândia, França, entre outros, se regista, como vimos, um movimento rumo a uma qualificação superior a nível do mestrado, alguns programas formativos de outros países, como Inglaterra, os EUA ou a Austrália, assumem uma natureza mais pragmática, têm uma duração inferior e são desenvolvidos nas escolas de docência.

Na Europa, a formação de professores tem vindo, independentemente da variação sincrónica que encontramos entre os vários países, a ser encarada como uma prioridade, existindo

algumas tentativas de enunciação de orientações comuns para a formação e qualificação dos docentes. Por exemplo, no documento *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (CE, 2005) são apontadas algumas direções que devem caracterizar a profissão docente, nomeadamente a necessidade de os professores terem uma formação de nível superior (i), a importância de se situar a profissão num contexto de aprendizagem ao longo da vida (ii), a relevância de a profissão incluir a mobilidade (iii) e a pertinência de a profissão de basear em parcerias. Por outro lado, no mesmo documento, são enunciadas algumas competências essenciais que os professores devem desenvolver, designadamente utilizar a informação, a tecnologia e o conhecimento (i), trabalhar com os outros (ii), trabalhar com e na comunidade, desde a esfera local até à global.

Apesar de, segundo Piesanen & Valijarvi (citados por Flores, 2015), existir bastante variabilidade no que se refere à definição de competências relacionadas com os conteúdos, as competências pedagógicas e a integração da teoria e a prática nos vários países membros da União Europeia, no documento são identificadas algumas competências centrais para a formação de professores: “i) conhecimento da disciplina a ensinar; ii) conhecimento da pedagogia; iii) integração da teoria e da prática; iv) cooperação e colaboração; v) um sistema de autoavaliação; vi) mobilidade; vii) dinamismo, criatividade e liderança; e viii) aprendizagem contínua e ao longo da vida” (Piesanen & Valijarvi, citados por Flores, 2015, p. 264).

Faria, Rodrigues, Gregório e Ferreira (2016) salientam a relevância da análise do atual contexto de formação de educadores e professores em Portugal, destacando, de acordo com dados recolhidos no ano escolar 2013 – 2014, o envelhecimento de uma percentagem considerável do corpo docente (41%), o facto de a maior parte dos diplomados segundo o modelo de Bolonha ainda não ter ingressado no mercado, a existência de diferentes percursos formativos (pré e pós Bolonha) dos docentes que ainda não faziam parte dos quadros e a desvalorização social da profissão. Segundo os autores, esta desvalorização social da profissão docentes leva a que os jovens a considerem pouco atrativa, referindo que somente 2% dos jovens portugueses que realizaram os testes no âmbito do *PISA* indicaram a sua vontade de serem professores, tendo estes tido resultados baixos nas competências de literacia em leitura e matemática.

### **1.3. Formação inicial e conhecimento profissional do professor de Português**

Tendo em consideração, por um lado, a fortíssima influência que as competências linguísticas desempenham sobre o sucesso académico e social de todos nós e, por outro, o objeto da investigação divulgada no presente documento, importa refletir sobre a formação inicial de professores para o ensino do Português e sobre o conhecimento profissional neste domínio.

É na escola que, em regra, se desenrola o processo de ensino e aprendizagem formal da língua veicular. Ao chegarem à escola, as crianças transportam consigo a gramática implícita da língua a que são expostas no seio da família e da comunidade próxima durante o seu processo de socialização primária e que adquirem de forma natural e sem esforço. Acresce o facto de, para muitas, ser então a primeira vez que são expostas à norma ou língua-padrão. Apesar das dificuldades acrescidas com que se deparam aquelas que contactam pela primeira vez com o Português padrão de forma regular, é seguro afirmar que a iniciação na vida escolar representa, para todas as crianças, o início da aprendizagem formal da língua que, em princípio, as acompanhará por toda a escolaridade.

Este caminho de aprendizagem formal do Português começa no jardim de infância, para uns, e no 1.º ciclo, para outros. Em ambos os níveis educativos, como vimos anteriormente, um só docente é responsável pelo trabalho das várias áreas curriculares, ainda que possa ser apoiado por docentes especialistas em regime de coadjuvação. A partir do 2.º ciclo e até ao final da escolaridade obrigatória, os docentes especializam-se, geralmente, em um ou dois domínios de lecionação. Assim, um educador de infância e um professor do 1.º ciclo serão obrigatoriamente responsáveis pelo ensino do Português, mas um professor do 2.º ou 3.º ciclos ou do ensino secundário só o será se tiver uma formação especializada em ensino do Português. No primeiro caso, a qualificação profissional exigida para a lecionação nos dois níveis educativos, pré-escolar e 1.º ciclo, passa, atualmente, pela conclusão de um mestrado profissionalizante de cariz generalista, com formação nas várias áreas de lecionação. No segundo caso, a habilitação profissional mínima corresponde a um mestrado profissionalizante em ensino de uma ou duas das áreas curriculares disciplinares.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Cf. o caso particular da formação de professores do 2.º ciclo, explicitada na secção 1.2. deste capítulo.

A formação inicial de professores de Português, grupo em que inclui educadores de infância, professores de 1.º ciclo e professores da disciplina no 2.º e no 3.º ciclos e no ensino secundário, deve integrar, de acordo com as disposições legais enunciadas na secção anterior deste capítulo, além das componentes educacional geral, de formação cultural, social e ética, de metodologias de investigação educacional e de iniciação à prática profissional, o desenvolvimento de competências relacionadas com as disciplinas de lecionação e com as didáticas específicas dessas disciplinas. No caso específico do Português, e reconhecendo e reforçando a multidimensionalidade do conhecimento profissional dos professores, são convocados no processo formativo e na prática profissional saberes, saberes-fazer e saberes-ser do foro da Linguística e da Didática do Português (língua materna e língua não materna), por exemplo, além de outros de âmbito geral, nos domínios da Psicologia, da Sociologia, da Didática geral, etc.

Se considerarmos os diferentes níveis e tipos de saberes que interagem e enformam o conhecimento profissional dos professores, explicitados numa secção anterior deste documento (cf. secção 1.1.2.), será fácil compreendermos que, além do investimento no conhecimento disciplinar ou do conteúdo, importa também que os professores dominem, por exemplo, saberes no âmbito do conhecimento psicopedagógico e didático, o que lhes permitirá reunir, mobilizar e contextualizar estratégias e metodologias que respondam a saberes prévios e ao nível de desenvolvimento linguístico dos alunos e que favoreçam o seu processo de construção do conhecimento. Por outro lado, só será possível dar resposta ao desenvolvimento linguístico das crianças se os professores dominarem saberes sobre o processo de aquisição da linguagem, a natureza e as características da linguagem humana e as particularidades da nossa língua. A este respeito, Brito e Lopes (2001) referem que:

O conhecimento da natureza da linguagem verbal e das especificidades da língua portuguesa é importante não só para que se possa ensinar adequadamente qualquer tópico da gramática da língua, mas também para que se seja capaz de adaptar os procedimentos pedagógicos à idade e às realizações linguísticas dos alunos. De facto, só munido de uma sólida formação, o professor poderá partir de uma observação atenta e reflectida do << erro >> ou do << desvio >>, para, numa atitude positiva e não meramente desvalorizadora, construir estratégias de ensino conducentes à



progressiva superação das falhas na recepção e na expressão oral e escrita e proceder à articulação dos vários domínios de ensino/ aprendizagem (pp. 49, 50).

De acordo com Leal (2009), o ensino do Português assume especificidades comparativamente ao das outras áreas curriculares. A autora refere que a aula de Português se caracteriza pelo carácter de circularidade entre o uso que se faz da língua e a análise desse uso, visto que esta tem como finalidade última o aperfeiçoamento daquele e aquele permite o aprofundamento desta “capacidade de análise do sistema linguístico e dos seus usos” (p. 1304).

Para a autora, espera-se, em primeiro lugar, que o professor de Português domine os conteúdos disciplinares de forma sólida e consciente, referindo que “não pode ensinar uma língua quem não a conheça e domine” (p. 1312). Em segundo lugar, o professor deve conhecer os princípios e os processos psicopedagógicos envolvidos na aprendizagem da língua, pois “não pode ensinar uma língua quem desconheça como se aprende essa língua” (*ibid*). Em terceiro lugar, importa que os docentes sejam capazes de analisar e refletir sobre os objetivos específicos da sua função, competências que devem ser promovidas pela formação de professores. Por fim, a autora indica a necessidade de o professor conhecer e ser capaz de colocar em práticas estratégias e metodologias didáticas que permitam a realização de aprendizagens pelos alunos.

Segundo Duarte (2001), importa equacionar a “formação na língua portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna” (p.27). De facto, é preciso passar da Linguística ao ensino da Gramática (Brito e Lopes, 2001), do “saber ao ensinar” (Duarte, I. M., 2001, p.125), sendo os níveis de conhecimento referidos verdadeiramente essenciais para o exercício da profissão docente.

São vários os autores que enfatizam a importância da proficiência linguística e de um sólido conhecimento científico por parte dos professores, como Alarcão (2010), Brito e Lopes (2001), Duarte (2001), Rodrigues (2001), entre outros. Duarte (2001), por exemplo, considera que “ser um utilizador proficiente da Língua Portuguesa é um pré-requisito para o exercício da profissão de professor, em geral, de educador de infância, professor do 1.º ciclo e professor de Língua Portuguesa, em particular” (p. 29). A autora justifica esta afirmação com a importância de as crianças serem expostas a *input* linguístico de qualidade e com a

incapacidade de identificarem o estado de desenvolvimento linguístico de cada aluno se os docentes não forem proficientes na sua língua materna.

Independentemente do nível de ensino considerado, como vimos na segunda secção deste capítulo, no decurso da adaptação ao *processo de Bolonha*, o acesso à profissão docente passou a implicar um número mínimo de créditos (*ECTs*) nas áreas e nos ciclos de lecionação, o que “veio exigir às instituições uma maior atenção para a necessidade de valorizar a componente do conhecimento disciplinar, mediante a oferta de uma sólida formação nas diversas áreas científicas que integram o respectivo currículo (nomeadamente na área da língua portuguesa)” (Silva, 2008, p.94). Não obstante a relevância da exigência de referenciais mínimos na língua portuguesa nos planos de estudos dos cursos de formação de professores, é preciso equacionar que tal não corresponde necessariamente a uma melhoria automática na sua formação (*ibid*).

A *Associação de Professores de Português* propôs, na transição do milénio, um perfil de professor de Português, assente num conjunto de mandamentos: i) “conhecer e dominar a língua”; ii) “estimular as competências comunicativas”; iii) “praticar metodologias ativas e diversificadas”; iv) “regular o processo ensino-aprendizagem”; v) “gerir a(s) diversidade(s) e a(s) diferença(s)”; vi) “envolver-se em dinâmicas de grupo”; vii) e “promover a mudança” (Lobo, Ed., 2002). Estes deveres poderiam aplicar-se, na verdade, a um docente de qualquer nível de ensino e de qualquer disciplina, mesmo se considerarmos apenas os primeiros dois, mais diretamente relacionados com questões linguísticas. De facto, não obstante as diferenças no que se refere à especialização para o ensino de Português, todos os docentes e todos os estudantes o utilizam diariamente nas suas aulas como língua veicular, sendo as competências linguísticas de compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e reflexão linguística e metalinguística constantemente convocadas para a realização de atividades em qualquer disciplina, até mesmo de língua estrangeira. Esta transversalidade da língua no currículo (e fora dele) poderá conduzir à interrogação de se não deveriam todos os docentes ter, além de uma formação científica no domínio do Português, também uma preparação didática específica da língua numa perspetiva instrumental. A este respeito, Capa (2007) apresenta como um dos objetivos de um estudo que conduziu, em que conciliou as perspetivas discentes e docentes sobre a importância das competências linguísticas para

estudantes que, segundo a autora, viveram percursos escolares “fora do normal”, a sensibilização dos docentes de todas as áreas e níveis educativos para a necessidade de se considerarem professores de Português.

Independentemente de ser ou não equacionada a hipótese de inclusão de uma aproximação à didática específica do Português numa perspetiva instrumental nos currículos dos programas de formação inicial de professores em geral, espera-se que a formação dos professores de Português dê resposta às suas especificidades, permitindo que seja encarado e reconhecido como “um profissional especializado” (Leal, 2009, p. 1306). Essa especialização inclui uma formação científica e atualizada...

no campo da linguística (o conhecimento fonológico, lexical e morfossintático), da pragmática (conhecimentos relativos à situação de comunicação – imagem do destinatário/leitor, objetivos comunicacionais, etc.), da semântica (as estratégias de construção de sentido dos discursos nas formas falada e escrita), da psicolinguística (o conhecimento dos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem) e da sociolinguística (os factores culturais que condicionam a produção das mensagens orais e escritas na nossa sociedade).

Leal, 2009, p. 1306

A utilização e o ensino de terminologia metalinguística são, também, elementos que permitem caracterizar a especificidade da atividade do professor de Português, o que nos conduz a alguma reflexão sobre duas dimensões, a da transversalidade da relevância da utilização de terminologia específica em qualquer área do conhecimento e a da transferência dessa importância para o caso específico do docente de língua.

A terminologia específica de determinada área do conhecimento é um elemento dificilmente dissociável do conhecimento dos conceitos e conteúdos próprios desse campo. Sendo a terminologia entendida como uma “lista organizada dos termos técnicos usados numa ciência ou arte....” (*Dicionário Infopedia da Língua Portuguesa*), será fácil compreendermos o papel da linguagem como elemento de mediação na construção do conhecimento, permitindo “a representação do conhecimento essencialmente através de sistemas de signos linguísticos” (Jesus, 2005, p.28). Por outro lado, terminologia e conhecimento são indissociáveis, uma vez

que o conhecimento será impercetível na ausência de terminologia (Galinski, citado por Jesus, 2005). Deste modo *termos* e *conceitos* são elementos complementares na construção e na comunicação do conhecimento num determinado contexto, ou seja, num determinado domínio, sendo, em interação, determinantes na definição de relações entre conceitos, de natureza semântica, lógica, ontológica, hierárquica, de hiperonímia-hiponímia e de sinonímia (Jesus, 2005), essenciais na construção, na análise e na representação do saber.

No caso do Português, sendo o objeto de estudo a própria língua, é essencial o uso e o ensino de terminologia metalinguística nas aulas. A construção de conhecimento linguístico e metalinguístico não pode, assim, ter lugar na ausência de terminologia específica associada, naturalmente adequada à idade e ao desenvolvimento dos alunos. Importa, no processo de transposição didática, encontrar um equilíbrio entre a adequação da linguagem aos alunos e o ensino de conceitos com rigor científico e terminológico.

Um outro fator determinante na especialização do professor de Português relaciona-se com o domínio de ferramentas necessárias à “recolha, observação e sistematização de dados linguísticos, à procura de regularidades, à construção de paradigmas relevantes, à identificação de problemas, à formulação de generalizações pertinentes” (Leal, 2009, p. 1306) e de instrumentos de apoio e de normalização linguística, como gramáticas, prontuários, dicionários, enciclopédias, glossários, a utilizar em sala de aula (Duarte, 1995; Leal, 2009). Estas competências são de extrema importância e permitem que se rentabilizem as produções orais e escritas dos alunos de forma a diagnosticar as aprendizagens e identificar a etapa de desenvolvimento dos alunos e as suas eventuais dificuldades, a contextualizar as atividades, a intervir de forma adequada e no momento próprio perante as situações bastante diversificadas que ocorrem em sala de aula, a proceder a um acompanhamento e a uma avaliação dos progressos dos alunos, etc. A este respeito, Duarte (2001) valoriza a utilização dos enunciados dos alunos, realçando que estes, “para ouvidos e olhos treinados, fornecem sempre pistas que nos permitem diagnosticar dificuldades sentidas e áreas problemáticas de desenvolvimento na esfera das competências linguística, comunicativa ou textual” (p. 121).

Um professor atento e competente será capaz de procurar e mobilizar respostas adequadas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das competências linguísticas dos modos

oral e escrito e de identificar e lidar com dificuldades e situações problemáticas. Para tal, é necessário deter um conhecimento sólido e aprofundado sobre as variáveis, os processos e as competências implicados na expressão oral, na compreensão do oral, na leitura, na escrita e no conhecimento explícito, que lhe permita intervir adequadamente face às especificidades de cada uma delas. Neste sentido, é de extrema importância para a formação do professor de língua o domínio de conhecimentos pedagógicos gerais e didáticos gerais e específicos do Português e de cada competência nuclear.

Por outro lado, será também relevante que o professor conheça, na medida do possível, os seus alunos, individualmente, identificando as características, interesses, dificuldades e ritmos individuais (Leal, 2009). Importa, ainda, como já referido, que os professores consigam identificar o nível de desenvolvimento e de consciência linguísticos e metalinguísticos dos seus alunos, de modo a poderem planificar a sua intervenção pedagógica de forma contextualizada e adequada.

Para ilustrar a dinâmica de complexidade e a multidimensionalidade que caracterizam o pensamento e a ação pedagógica do professor de Português apresento, de seguida, um esquema adaptado por Leal (2009) a partir de Tavares.

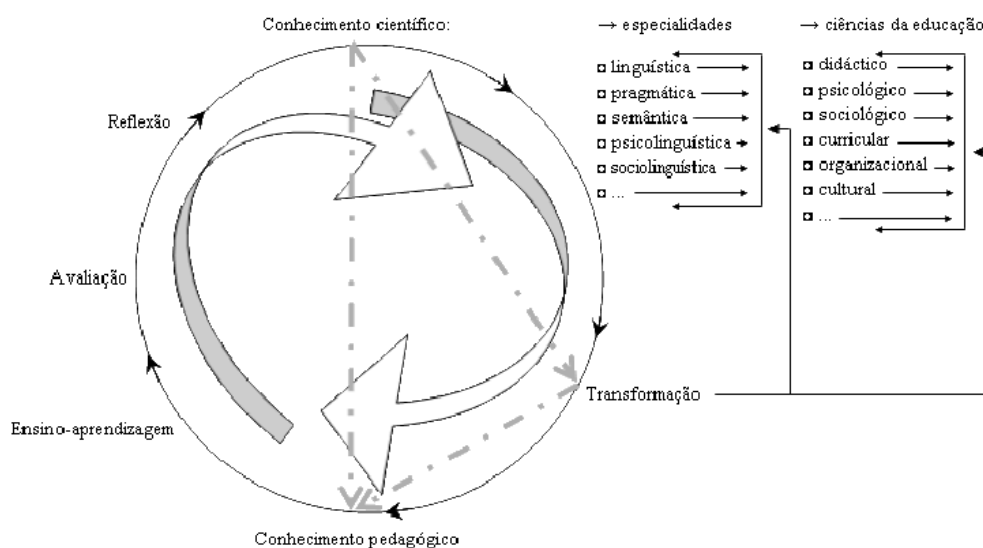


Figura 4. Modelo de raciocínio e ação pedagógica do professor de Português adaptado de Tavares (1997). Retirado de Leal, 2009, p. 1309.

Tendo em consideração o caráter dinâmico, complexo e pluridimensional de que se revestem o conhecimento profissional e o comportamento dos docentes, em geral, e dos professores de Português, em particular, é necessário equacionar os currículos de formação de forma consentânea, ou seja, integrando o desenvolvimento dialético de conhecimentos, capacidades, atitudes, ações e práticas no âmbito de diversas áreas e em diferentes contextos, que, em interação, permitirão que o docente seja reconhecido e se reconheça a si próprio como um professor de Português. Assim, exercerão uma influência marcante na especialização do professor de Português saberes, saberes-fazer e saberes-ser do foro de vários ramos da Linguística, da Psicologia, da Sociologia, da Pedagogia, da Didática, entre outras ciências, sendo estas diversas componentes integradas na formação inicial (e não só) de professores.

A preparação dos professores no âmbito da didática disciplinar específica é hoje um aspeto incontornável na formação dos professores de Português. A partir dos anos 70, foram, segundo Alarcão (2010), incluídas nos programas de formação inicial de professores das instituições de ensino superior disciplinas designadas de *Didáctica de...* ou *Metodologia de Ensino de....* Segundo a autora, em regra, os professores que já exerciam nas instituições de formação assumiram a responsabilidade da lecionação dessas disciplinas, vindo muitos deles a realizar pós-graduações e a integrarem os quadros posteriormente. As recém-formadas disciplinas viram a sua conceção enraizada na experiência prática dos docentes como professores de línguas e em referências teóricas nacionais e internacionais, no âmbito da Linguística Aplicada e da Psicologia (especialmente a Psicolinguística).

As primeiras investigações no âmbito da didática resultaram, segundo Alarcão (2010), da interação das disciplinas acima enunciadas com as Ciências da Educação, que começavam a ganhar terreno em Portugal. Os primeiros programas evidenciavam, segundo a autora, uma preocupação com aquilo que se deveria fazer e dizer na aula de línguas.

Progressivamente, a Didática foi ganhando autonomia em relação à Linguística, focalizada no *o que* ensinar, mesmo se considerarmos a Linguística Aplicada (Alarcão, 2010), e procurando dar resposta ao *“como* ensinar, o *quê*, a *quem*, *onde* e *quando*, *porquê* e *para quê*” (p. 67), recorrendo aos contributos das ciências da linguagem, da educação, da psicologia e da

sociologia (*ibid*).

Desde que surgiu, a Didática da(s) língua(s) tem vindo a assumir um papel cada vez mais sólido na formação de professores. De acordo com Alarcão (2010), a criação de cursos de formação pós-graduada, os mestrados académicos em Didática da(s) língua(s) a partir de final dos anos 80 e, atualmente, os cursos do 3.º ciclo de estudos de Bolonha, e o florescimento da investigação nesta área são dois dos fatores que mais impulsionaram a afirmação da disciplina no meio académico, profissional e social.

A forma como os saberes de vários domínios têm vindo a ser incorporados nos programas de formação inicial e o peso e a carga horária ocupados pelas várias disciplinas revestem-se de alguma variabilidade, não só em termos cronológicos, mas consoante a instituição de formação. As “diferentes morfologias e sintaxes no desenho curricular” (Castro, 2008, p. 3) delineado pelas várias instituições observáveis até ao processo de Bolonha integravam, geralmente:

- i) formação no domínio da especialidade de docência, tendo como referência campos académicos como os estudos linguísticos ou os estudos literários; ii) formação educacional geral, que tem como objecto o saber produzido no campo académico da educação; iii) iniciação à prática profissional, a qual, envolvendo aproximações ao exercício profissional, tem como objecto os saberes experienciais especializados

Castro, 2008, p. 3

As diferentes formas de perspetivar os conteúdos de formação, a maior ou menor valorização de elementos linguísticos, literários, educacionais e as formas diversas de interligar esses elementos são algumas das causas desta diversidade (Castro, 2008). Repare-se, a este respeito, nas considerações de Castro (2008, pp.3 e 4), referindo-se a duas variáveis a considerar nesta variabilidade entre os currículos das diferentes instituições:

Uma primeira relacionada com os conteúdos da formação: Que componentes de descrição da língua foram seleccionadas como objectos de aprendizagem e quais as perspectivas que foram privilegiadas? Que literatura se leu e o que se aprendeu enquanto modo de ler a literatura? O que se aprendeu sobre o ensino e a aprendizagem do Português nas escolas como práticas especializadas e que perspectiva teórica foi, a este propósito, interiorizada? são perguntas, entre muitas

outras possíveis, cujas respostas sinalizarão elementos constitutivos de identidades potencialmente distintas. A segunda variável é relativa às conexões entre as componentes: Aprendem-se coisas sobre a língua na independência do seu grau de relevância para o exercício de uma profissão específica e, depois, aprendem-se coisas sobre a escola e as aulas? Vai-se (re)descobrendo, em simultâneo, o que são as aulas e a escola e a relevância da língua nelas? são perguntas cuja resposta gerará o reconhecimento de elementos identitários eventualmente diversos.

O processo de Bolonha constituiu-se, em certa medida, como uma resposta à falta de uniformidade observada na estrutura curricular dos cursos de formação inicial de professores, na medida em que definiu as componentes a serem obrigatoriamente integradas nos planos de estudos dos cursos de formação inicial de professores e educadores de infância (cf. secção anterior deste capítulo) e o peso que a cada uma delas deve ser atribuído pelas instituições de ensino superior.

Lopes et al. (2014) realizaram, no âmbito de uma investigação sobre o ensino da leitura no 1.º ciclo, um levantamento das instituições de formação inicial de professores que, nos anos letivos 2010 – 2011 e 2011 – 2012 desenvolviam cursos de formação de professores do 1.º ciclo, tendo identificado 30 instituições (universitárias e politécnicas), 20 delas públicas e 10 privadas, com uma oferta formativa total de 87 cursos de 1.º e 2.º ciclos de estudos de Bolonha. Destes, destacaram aqueles que consideraram relacionar-se com o ensino da leitura, conforme se pode verificar pela leitura da tabela seguidamente apresentada:

Tabela 2

*Oferta formativa em instituições de ensino superior politécnico e universitário de formação de professores do 1.º e 2.º ciclos*

Curso	Licenciaturas (1.º Ciclo de Estudos)	Mestrados						
		Mestrado Integrado	Mestrados Profissionalizantes (2.º Ciclo de Estudos)			Mestrados de Especialização		
	Educação Básica	Ensino do 1.º Ciclo	Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo	Ensino do 1.º Ciclo	Ensino do 1.º e 2.º Ciclo	Didáctica da Língua Portuguesa	Ensino da Leitura e Escrita	Outros
N	30	2	23	7	19	3	1	2

*Nota.* Retirado de Lopes et al. (2014, p. 82)

Pela análise dos dados apresentados, verificamos que todas as instituições estudadas disponibilizavam uma *licenciatura em Educação Básica*, duas delas desenvolviam um



mestrado integrado em ensino do 1.º ciclo e que eram disponibilizados 49 cursos de mestrado profissionalizante e 6 mestrados de especialização em *Didática da Língua Portuguesa, Ensino da Leitura e Escrita* e outros (*Promoção e Mediação Leitora e Dificuldades de Aprendizagem e Desenvolvimento Sociocognitivo*).

Lopes et al. (2014) analisaram ainda os 87 currículos dos cursos identificados e procederam a uma sistematização das componentes da formação que poderiam integrar elementos relacionados com a leitura e que considero que poderão, de igual forma, estar relacionados com o ensino e a aprendizagem da gramática. Identificaram uma diversidade considerável nas unidades curriculares oferecidas por estes cursos e agruparam-nas nas categorias *Didática, Língua Portuguesa, Linguística, Linguagem e Literatura*. Para os autores, esta variabilidade que existe apesar da definição, no âmbito do processo de Bolonha, de componentes obrigatórias comuns de formação “reflete a inexistência de um núcleo central de conhecimentos nesta área de formação, que no essencial todas as escolas adoptassem, divergindo apenas no acessório” (Lopes et al., 2014, p. 109).

No que se refere às licenciaturas em Educação Básica, os autores identificaram um total de 30 unidades curriculares na categoria *Didática* (média de uma UC por licenciatura), registando-se uma distribuição destas em *Didática do Português/ Língua Portuguesa* (83%) e outras unidades curriculares (17%), como *Didática da leitura e escrita, Metodologias da língua/ da gramática, de ensino da leitura*. Considerando os ECTS dedicados às unidades curriculares que integram as diferentes categorias, observe-se a seguinte distribuição:

Tabela 3

*Componentes linguísticas de formação inicial por categoria*

Conjunto Disciplinar	Didáctica da Leitura / Língua Portuguesa	Leitura e Escrita	Língua Portuguesa	Linguística	Linguagem	Literatura	Total ECTS/ Curso
ECTS (Média)	4,1	2,4	10,3	3	3,2	7,9	180,4
(Min-Max)	0-7,5	0-12	0-30	0-10,5	0-10	0-18	175-186

Nota. Retirado de Lopes et al. (2014, p. 83)

Na categoria *Leitura e Escrita* foram incluídas unidades curriculares de *leitura e escrita* (43%), *análise e produção textual* (43%) e *psicogénese da leitura* (7%), para um total de 14

disciplinas.

Em relação à categoria *Língua Portuguesa*, foram integradas 56 disciplinas nesta categoria, distribuindo-se por: i) *Língua Portuguesa; Estrutura e Funcionamento da Língua; Morfologia do Português; Sintaxe, Semântica e Pragmática do Português*; Fonética, Fonologia e Morfologia do Português; e Gramática (84%); ii) unidades curriculares de comunicação e técnicas de expressão em Língua Portuguesa (12,5 %); e iii) oficinas de Língua Portuguesa (3,5 %).

Na categoria *Linguística*, foram incluídas todas as unidades curriculares que continham esta designação, tendo sido contabilizado um total de 15. Em relação à categoria *Linguagem*, foram consideradas as UC que incluíam este termo na sua designação (77,8%) e as relacionadas com a aquisição e o desenvolvimento linguísticos (22,2%), correspondendo a um total de 18. Por fim, na categoria *Literatura*, foram consideradas 43 unidades curriculares.

Considerando a investigação e a categorização desenvolvidas por Lopes et al. (2014), pode afirmar-se que a *Língua Portuguesa* é a categoria com maior número de créditos, seguida das categorias *Literatura* e *Didática*. O peso relativo de cada um destes três grupos nos programas de formação inicial é de, em média, 5,7%, 4,4% e 2,3%, respetivamente, do número total dos ECTS da *licenciatura em Educação Básica*. As categorias *Linguagem*, *Linguística* e *Leitura e Escrita* têm uma percentagem média de 1,8%, 1,7% e 1,3% do total de créditos da licenciatura (Lopes et al., 2014). Somando todos estes créditos, verificamos que o peso atribuído às UC relacionadas com conteúdos linguísticos é de 30,8 ECTS, ou seja, apenas 17% do total de créditos das licenciaturas (Lopes et al., 2014). Em relação aos mestrados profissionalizantes, Lopes et al. (2014) consideraram as mesmas quatro categorias e excluíram a componente relativa à prática profissional da equação. Apresento, de seguida, a síntese do levantamento efetuado pelos autores:

Tabela

*Síntese da oferta formativa por categoria e curso de formação*

Cursos	Percentagem (%) de ECTS por conjunto disciplinar e por curso					
	Didática Leitura/ Língua Portuguesa	Leitura e Escrita	Língua Portuguesa	Linguística	Linguagem	Literatura
Licenciatura	2,3	1,3	5,7	1,7	1,8	4,4
Mestrado Integrado	2,3	1,3	6,1	0	0	3,8
Mestrado Ensino Pré-escolar e 1.º Ciclo	7,6	0	0,2	0	0	0,8
Mestrado Ensino 1.º Ciclo	10,3	0	0	0	0	0
Mestrado Ensino 1.º e 2.º Ciclo	6,3	0,5	4,6	1,1	0,6	1,1
Média 2.º Ciclo de Estudos <sup>(4)</sup> (mestrados profissionalizantes)	8,1	0,2	1,6	0,4	0,2	0,6

*Nota.* Retirado de Lopes et al. (2014, p. 89)

Como se pode verificar pela leitura da tabela, no conjunto das licenciaturas e dos mestrados integrados destacam-se, por ordem decrescente, as categorias *Língua Portuguesa*, *Literatura* e *Didática da Língua Portuguesa*, por reunirem o maior número dos créditos. Em relação aos mestrados profissionalizantes, a categoria *Didática* é a que integra o maior número de ECTS. Lopes et al. (2014) salientam o facto de os mestrados em *educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo* e em *ensino do 1.º ciclo* não integrarem nenhuma disciplina categorizada como *Leitura e Escrita*, *Linguística* e *Linguagem* e a reduzidíssima expressão de UC de *Literatura* e *Língua Portuguesa* nos primeiros mestrados, sendo estas inexistentes no caso dos segundos. Repare-se na síntese comparativa apresentada pelos autores:

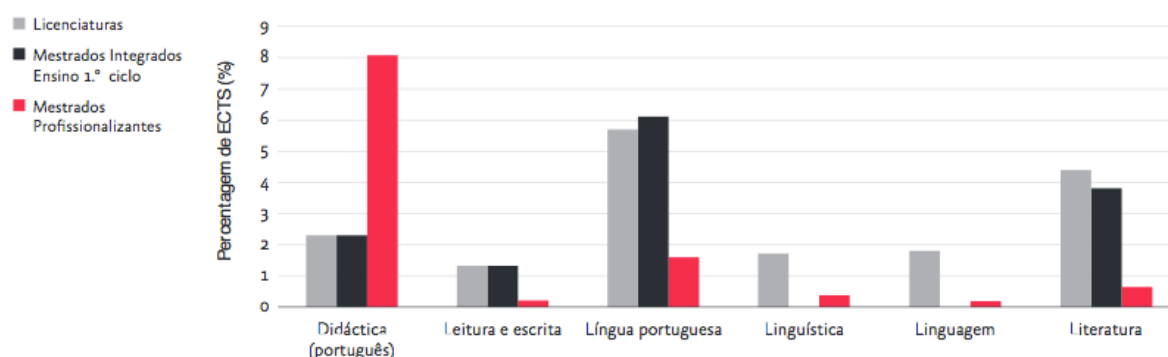


Figura 5. Síntese comparativa da percentagem média de ECTS dedicadas às diferentes categorias por curso de formação inicial. Retirado de Lopes et al., 2014, p. 90.

A análise do gráfico acima apresentado permite-nos verificar que as disciplinas categorizadas como *Didática* reúnem o maior número de créditos nos mestrados profissionalizantes. Por outro lado, nas licenciaturas e nos mestrados integrados, a *Língua Portuguesa* e a *Literatura* recebem o maior número de ECTS. As categorias *Linguística*, *Linguagem* e *Leitura e Escrita* são as categorias com menor representatividade na distribuição de créditos nos três casos, com uma creditação inferior a 1% do número total de ECTS. No conjunto, 11,1% do número total de ECTS dos mestrados profissionalizantes correspondem às categorias acima enunciadas.

Lopes et al. (2014) analisaram os programas das várias unidades curriculares, tendo identificado um predomínio de conteúdos e temáticas relacionadas com a gramática nas UC integradas na categoria *Língua Portuguesa*; da didática da leitura e da escrita e do conhecimentos sobre a Língua Portuguesa no que se refere à categoria *Didática*; da teoria de

literatura e de obras e autores relativamente à categoria *Literatura*; da aprendizagem da leitura e da escrita e da didática em relação à categoria *Leitura e Escrita*; e dos conhecimentos de gramática e específicos de cada disciplina no âmbito das categorias *Linguística* e *Linguagem*. Em suma, os autores apontam para uma preponderância de conteúdos da gramática, da didática e da literatura nos programas das unidades curriculares dos cursos de formação inicial de professores.

#### **1.4. Síntese das ideias-chave**

##### ***Formação inicial: Quando o aluno se torna professor***

A formação inicial de professores é hoje encarada como a etapa inicial do processo de desenvolvimento profissional docente, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Espera-se que, no final desta etapa, os indivíduos sejam reconhecidos e se reconheçam a si próprios como professores.

A investigação sobre a formação inicial de professores reveste-se de uma relevância social significativa, na medida em que a ação dos docentes exerce uma forte influência sobre as aprendizagens dos alunos. Neste sentido, importa investir na melhoria desta etapa (e de outras) do desenvolvimento profissional docente.

Reconhecendo a interdependência entre os conceitos *conhecimento profissional* e *práticas*, importa clarificar que, todavia, não são sinónimos nem assentam numa relação de parte-todo. Pelo contrário, são conceitos delimitáveis, ainda que de definição difícil, estabelecendo entre si ligações intrincadas, nem sempre claras. Um primeiro ponto a destacar é a pluridimensionalidade que caracteriza o conhecimento profissional e a necessidade de redefinição do conceito em contexto, na medida em que, por um lado, resulta da interação de diferentes níveis de saberes, saberes-fazer e saberes-ser, e, por outro, não se verifica uma integração linear e universal dos diferentes saberes por todos os sujeitos em todas as situações. Um segundo aspeto destacado é o facto de alguns dos elementos que integram o conhecimento profissional serem de natureza tácita, não sendo diretamente observáveis nem havendo necessariamente consciência da sua existência por parte dos indivíduos. Não obstante, estes fenómenos são uma componente fortíssima no conhecimento profissional e exercem uma influência considerável sobre o comportamento dos profissionais. Por fim,

destaca-se a relação de interdependência entre o conhecimento e as práticas profissionais, exercendo entre si influências mútuas, nem sempre facilmente identificadas. Neste sentido, todos os níveis de saber que interagem no conhecimento profissional dos sujeitos influenciam as suas práticas, mesmo os de natureza implícita, como é o caso das teorias implícitas, etc. A estes elementos tácitos tem sido atribuído um forte peso no direcionamento das práticas profissionais, assumindo neste trabalho os pressupostos de que é possível estudá-los e atuar sobre eles através de dispositivos de formação profissional.

O reconhecimento da multidimensionalidade do conhecimento profissional docente, que resulta de uma relação dialética de diferentes elementos, alguns deles de natureza tácita, e da forte relação de interdependência que este estabelece com as práticas profissionais fornece pistas para a conceção e a operacionalização dos programas formativos. Neste sentido, é importantíssimo, no contexto da formação inicial, iniciar o processo a partir da explicitação das conceções e outros fenómenos psicossociais, muitos deles de natureza implícita, que interferem nas práticas profissionais. Importa, também, que nos cursos de formação inicial sejam incorporados saberes, saberes-fazer e saberes-ser de diferentes níveis e do foro de diferentes disciplinas e domínios.

A análise da formação de professores em Portugal beneficiará de uma contextualização a nível internacional, considerando-se particularmente a Europa, na medida em que, apesar de alguma variabilidade entre os vários países, a evolução desta componente do desenvolvimento profissional tem acompanhado algumas tendências comuns.

A formação inicial de professores no nosso país é hoje operacionalizada num sistema dual, sob a alçada das Universidades e das Escolas Superiores de Educação, sendo exigida a todos os docentes, independentemente do nível educativo, uma qualificação profissional de nível superior. Em consequência do chamado *processo de Bolonha*, que conduziu a uma reestruturação profunda dos cursos de formação inicial de professores, o mestrado (ou o segundo ciclo de estudos) é a habilitação profissional mínima exigida aos educadores de infância e aos professores de qualquer nível do ensino básico e secundário.

Considerando o caso específico do professor de Português (educador de infância, professor do 1.º ciclo ou professor da disciplina no 2.º ou 3.º ciclos e no ensino secundário), a formação

de professores desempenha um importante papel na sua especialização. Como resposta à pluridimensionalidade do conhecimento profissional docente e à necessidade de especialização dos professores de Português, é integrado nos planos de estudos dos cursos de formação inicial de professores o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, atitudes, ações e práticas do âmbito da Psicologia, da Sociologia, da Pedagogia e da Didática geral, mas também da Linguística e da Didática específica do Português (língua materna e língua não materna), por exemplo.

Tendo em consideração a reflexão apresentada neste capítulo, a investigação realizada assentou no reconhecimento da pluridimensionalidade do conhecimento profissional docente, tendo sido privilegiados o estudo do conhecimento do conteúdo, pedagógico do conteúdo e curricular (Shulman, 1986a, 1986b, 2005) de estudantes de cursos de formação inicial de professores de 1.º e 2.º ciclo, as suas representações e conceções sobre o ensino e a aprendizagem, em geral, e da gramática, em particular, e o inter-relacionamento entre as práticas de ensino destes estudantes, o seu discurso sobre a prática e o seu conhecimento.

## Capítulo 2

### **Gramática: o *parente pobre* do ensino e aprendizagem da língua materna?**

Este capítulo incorpora uma abordagem da evolução histórica do conceito de gramática e das diferentes perspectivas e conceptualizações que estiveram na base da definição dos currículos do ensino básico e secundário até aos nossos dias, com o objetivo de favorecer a compreensão de alguns fatores de ordem cultural, social e política que têm vindo a interferir na forma como equacionamos o conceito e o papel que lhe tem sido atribuído no ensino e na aprendizagem da língua materna. São, também, focalizadas algumas perspectivas e conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática em que assenta a operacionalização de percursos de construção e treino de conhecimento gramatical em sala de aula. Paralelamente, apresentarei elementos que fundamentam a necessidade de se aprofundar a investigação sobre o processo de construção do conhecimento profissional e as práticas docentes no âmbito do ensino e da aprendizagem da gramática, nomeadamente a importância da reflexão linguística e metalinguística, o insucesso experienciado pelos estudantes portugueses nesta competência e o posicionamento dos professores face à gramática e à didática da gramática.

#### **2.1. O conceito de gramática: perspectiva diacrónica**

Considerando a evolução diacrónica do conceito de *gramática* e de acordo com a informação a que hoje temos acesso, podemos afirmar, segundo Brito (2010), que os primeiros vestígios de reflexão gramatical remontam aos séculos V a IV a. C, “com as primeiras descrições de gramáticos hindus sobre o Sânscrito” (p. 1).

Etimologicamente, a palavra *gramática* tem origem no vocábulo grego *grammatiké* (*gramma* “letra” + *tékhnē* “arte”). Terá surgido na Grécia clássica, entre os séculos V e IV a. C., designando, de acordo com Germain e Séguin (1998), a técnica de desenhar as letras da escrita alfabética grega.

As raízes da reflexão sobre a linguagem, muito ligadas à extraordinária cultura filosófica e filológica grega, entrecruzam-se, nas palavras de Herculano de Carvalho (1973, citado por Pinto, 2004) com os “problemas do conhecimento humano e da realidade exterior, e da apreensão desta pela inteligência” (p.52).

No período alexandrino ou helenístico (323 – 146 a. C), o significado do termo *gramática* tornou-se mais abrangente, passando este a designar a arte ou a ciência de ler e escrever. *Tékhne* é um conhecimento dirigido à produção e ao saber-fazer humanos, sendo aplicado, ao nível da língua, na normalização da sua pureza linguística. Segundo Fonseca (sd), a regulamentação, de carácter prescritivo, tinha repercussões pedagógicas, sendo a pureza da língua aferida pelo uso que os bons escritores e pessoas que se movimentavam em determinadas esferas sociais faziam da língua (o *consensus eruditorum*, no primeiro caso, ou, mais tarde, a *usage de la cour* no francês do século XVII, no segundo). Nesse período áureo da gramática grega, apercebendo-se das diferenças entre o Grego de então e o dos textos homéricos, os gregos instrumentalizaram a gramática, de forma a assegurar que os textos eram compreensíveis para a população da sua época (Pinto, 2004).

No século I, Dionísio de Trácia (citado por Duarte, 2000) referiu que “a gramática é o conhecimento prático dos usos característicos dos poetas e prosadores” (p.41). De acordo com a autora, esta afirmação torna evidente o carácter instrumental associado à gramática e a intencionalidade de levar os leitores a compreenderem e a apreciarem a prática linguística dos escritores.

A conceção da gramática como “arte de escrever” e como “interpretação dos textos literários” (Fonseca, sd) foi continuada pelos romanos, com os exemplos de Varrão (I a. C.), Quintiliano (I a. C.), Donato (século I) e Prisciano (século V), com o latim como modelo.

Como refere Brito (2010), as perspetivas e conceções face à gramática e a natureza e as características do termo sofreram várias alterações ao longo do tempo, “acompanhando a história das ideias na Europa e no mundo” (p.2).



Podem ser distinguidos vários momentos na história da gramática, que correspondem a concepções inovadoras que entraram em rutura com o estabelecido. Considerarei, apenas, duas perspetivas que historicamente marcaram o posicionamento perante a gramática e que, de forma abrangente, poderão englobar essas diferentes concepções: a *gramática tradicional ou normativa* e a *gramática descritiva*.

Desde a sua criação até ao século XX, a gramática foi comumente conceptualizada mediante uma perspetiva normativa ou prescritiva. Segundo Duarte (2000), tradicionalmente, a gramática tem sido encarada como um “instrumento de regulamentação do comportamento linguístico” (p. 41). Esta perspetiva encontra, como referido anteriormente, as suas raízes nos gramáticos alexandrinos e assumiu um papel central e dominante no ensino da língua materna.

A Antiguidade Clássica e a cultura greco-romana eram encaradas como símbolos da perfeição em termos artísticos e literários, bem como os usos linguísticos dos seus escritores, Homero, para o Grego, e Cícero e Virgílio, para o Latim, constituindo a incontornável mudança linguística um fenómeno incompreensível de corrupção da língua no seu estágio mais perfeito. De acordo com Duarte (2000), “foi esta concepção instrumental, conservadora e normativa de gramática que maior influência exerceu no ensino da língua materna” (p. 42). Repare-se no excerto de uma gramática do período do Estado Novo apresentado pela autora, bastante elucidativo do carácter normativo e da eleição dos usos linguísticos dos escritores como exemplos de correção linguística a seguir:

A Gramática Portuguesa estuda os elementos constitutivos da língua portuguesa, acima referidos (os sons, a palavra, a frase), e dá as normas, baseadas no uso que dela fizeram ou fazem os bons escritores, para a escrevermos e falarmos com correcção, clareza e pureza.

Figueiredo & Ferreira, citados por Duarte, 2000, p. 42

Para a autora, as principais críticas apontadas a esta concepção de gramática são: i) as normas gramaticais impostas não resultam numa descrição sistemática das estruturas bem formadas

da língua; ii) não consideram a mudança linguística; iii) e privilegiam a variante escrita literária.

No século XX, propostas no seio da Linguística vieram opor-se à concepção tradicional de gramática, em larga medida devido ao trabalho pioneiro de Ferdinand Saussure, linguista suíço que defendeu várias inovações que contribuíram largamente para a alteração do posicionamento perante a gramática, podendo destacar-se:

- i) a distinção entre língua e fala;
- ii) a distinção entre língua escrita e língua falada e o reconhecimento do primado do oral sobre o escrito;
- iii) a distinção entre sincronia linguística e diacronia;
- iv) a utilização do uso consagrado pelas comunidades linguísticas como critério para estabelecer a fronteira entre as construções pertencentes à língua e as que lhe não pertencem;
- v) e a separação entre os objetivos de descrição gramatical e os juízos avaliativos alicerçados em razões socioculturais ou estéticas (Duarte, 2000).

A nova perspetiva perante a gramática conduziu à elaboração de gramáticas descritivas, nas quais se descrevem os padrões e as estruturas linguísticas da forma mais rigorosa e exaustiva possível, através da utilização de amostras representativas e, quando necessário, do recurso a informantes, falantes nativos, que se pronunciam quanto ao estatuto e à interpretação de enunciados. A partir dos anos cinquenta do século XX, a gramática começa, então, a ser encarada como a “descrição do conhecimento da língua” (Duarte, 2000, p.44), passando o objetivo fundamental da investigação linguística a ser “a caracterização de um subsistema mental, cujas propriedades se pretende descrever” (*ibidem*), dando resposta à pergunta “que tipo de <<engenharia>> suporta o conhecimento intuitivo que os falantes têm da sua língua e explica a rapidez e uniformidade com que a adquirem espontaneamente e a usam criativamente?” (*ibid*, p. 50).

Segundo Brito (2010), a partir dos anos 60, principalmente devido ao enorme contributo de Noam Chomsky, linguista norte-americano que revolucionou o próprio conceito de

gramática, esta adquire um duplo significado. Por um lado, é sinónimo de conhecimento linguístico dos falantes, e, por outro, corresponde à descrição desse conhecimento por parte dos linguistas.

De acordo com Duarte e Miguel (1996), são vários os modelos de gramática descritiva, todos partilhando como princípios nucleares:

- i) a inexistência de objetivo normativo;
- ii) a recusa da variante literária como fonte primordial de dados;
- iii) e a utilização do critério do uso consagrado e o recurso a informantes de forma a constituírem *corpora* escritos ou orais.

É interessante verificar que em algumas gramáticas de pendor descritivo, a eleição da prática linguística de escritores como exemplo de correção linguística a apresentar ainda pode ser observada. Repare-se no seguinte exemplo:

Trata-se de uma tentativa de descrição do português actual na sua forma culta, isto é, da língua como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá, dando naturalmente uma situação privilegiada aos autores dos nossos dias. Não descuramos, porém, dos factos da linguagem coloquial, especialmente ao analisarmos os empregos e os valores afectivos das formas idiomáticas.

Cunha & Cintra, 1984, p. XIV, Prefácio

Além das áreas tradicionalmente contempladas pela gramática, ou seja, a Morfologia, a Sintaxe e a Ortografia, segundo Brito (2010), “as gramáticas do século XX sofrem a influência do avanço da Linguística e vão sendo cada vez mais descritivas e abrangentes” (p.3), na medida em que toda a teoria gramatical resulta da descrição, assumindo esta um carácter explicativo. Por seu lado, as questões que são colocadas pela teoria gramatical têm conduzido a resultados empíricos que sustentam as generalizações descritivas.

Apresento, de seguida, um esquema que pode sintetizar o contraste entre as visões prescritiva e descritiva da gramática, não pretendendo, todavia, esgotar todas as perspetivas sobre a gramática:

<input type="checkbox"/> Gramática Normativa	<input type="checkbox"/> Gramática Descritiva
<input type="checkbox"/> Objetivos: prescrever; regulamentar o comportamento linguístico	<input type="checkbox"/> Objetivos: descrever de forma exhaustiva, rigorosa e científica o comportamento linguístico
<input type="checkbox"/> Dados linguísticos considerados: textos de escritores consagrados	<input type="checkbox"/> Dados linguísticos considerados: produções linguísticas consagradas pelo uso dos falantes
<input type="checkbox"/> Atitude face à variação linguística: recusa	<input type="checkbox"/> Atitude face à variação linguística: reconhecimento
<input type="checkbox"/> Modo privilegiado: escrita (variante literária)	<input type="checkbox"/> Modo privilegiado: oral
<input type="checkbox"/> Incidência: morfologia; sintaxe; ortografia	<input type="checkbox"/> Incidência: diversas áreas da descrição linguística

Figura 6. Comparação entre duas perspetivas face à gramática. Adaptado de Ferreira (2012, p.8).

A evolução do conceito e das perspetivas sobre a gramática explicitada nesta secção tem, naturalmente, repercussões sobre a definição dos currículos, concretamente no que se refere ao ensino da gramática.

## 2.2. A gramática no currículo

O tempo e a atenção dedicados à reflexão gramatical em Portugal, como por toda a parte, sofreram algumas alterações ao longo dos tempos.

Segundo Pinto (2004), a “importância atribuída à gramática, quer na antiguidade greco-latina, quer na época medieval, marcou profundamente todo o pensamento posterior no que diz respeito ao ensino da língua materna” (p. 53), influência a que Portugal não é imune.

A publicação das primeiras gramáticas portuguesas, em 1536, de Fernão de Oliveira, e em 1540, de João de Barros, constituiu o “primeiro passo na valorização da Língua Portuguesa” (Pinto, 2001, p. 33).

A importância tradicionalmente atribuída à gramática é, de acordo com Pinto (2004, p.45), visível, por exemplo, nas designações da disciplina de língua portuguesa, que, só em 1868, se

passou a chamar *Portuguez*. Até essa data, tinha, segundo a autora, “sido designada por *Grammatica Portugueza e Latina* (1836) e *Grammatica e Lingua Portugueza* (1860 e 1863)”.

De acordo com Pinto (2004), o conhecimento gramatical constituía “a primeira via de acesso à cultura” (p. 53). Em Portugal, Verney (citado por Pinto, 2004), no seu *Verdadeiro Método de Estudar*, definia gramática como “ (...) a porta dos outros estudos, do qual depende a boa eleição dos demais” e como “a arte de falar e escrever correctamente” (p. 53).

O Alvará de 1770, marco decisivo na atribuição de um papel central à Língua Portuguesa no currículo, reserva para a gramática um papel de extrema importância:

Sendo a correcção das línguas nacionais hum dos objectos mais attendiveis para a cultura dos povos civilizados (...), (não há) meio que mais possa contribuir para polir e aperfeiçoar qualquer idioma a desterrar delle a rudez, do que a aplicação da mocidade ao estudo da Grammatica da sua própria língua; porque sabendo-a por principios e não por mero instincto e habito, se costuma fallar e escrever com pureza, evitando aqueles erros que tanto desfigurarão a nobreza dos pensamentos.

Andrade, citado por Pinto, 2004, pp. 53, 54

Segundo Pinto (2001), “no século XVIII, inicialmente com Verney no campo pedagógico e mais tarde com o Alvará de 1770 no plano político, consolida-se o percurso da valorização da língua portuguesa como componente curricular, adquirindo a gramática um lugar de centralidade” (p. 33).

No programa de 1895, é referido que “o ensino da língua nacional nas primeiras cinco classes deve ministrar, aos alumnos, a capacidade de a ler e fallar com correcção: o conhecimento desenvolvido da morfologia (descriptiva) e do essencial da syntaxe portugueza (...)” (*Decreto de 14 de setembro*, citado por Pinto, 2004, p. 54).

Segundo Pinto (2001, p. 33), “nos finais do século XIX, é atribuída à Língua Portuguesa o estatuto de disciplina principal no plano de estudos”, instituindo-se “inicialmente, à imagem do ensino do Latim; isto é, como ensino da gramática” (*ibidem*).

Os *Programas do Ensino Primário Geral*, de 1921, contemplam a “análise gramatical, lógica e etimológica” (Duarte, 2008c, p. 7) a partir da então 2.<sup>a</sup> classe e incluem explicitamente alguns conteúdos gramaticais a partir da 3.<sup>a</sup> classe, colocando a tónica do trabalho, nos domínios a exercitar, na memorização.

De acordo com Pinto (2004), nos programas de 1926 e 1936, os objetivos do ensino da gramática surgem definidos com maior especificação. Nos documentos, é referido que “a análise gramatical e a análise lógica feitas com sobriedade, guiarão constantemente o aluno na inteligência dos trechos” (Decreto n.º 12594 de 2 de novembro, citado por Pinto, 2004: 54), permitindo a gramática “corrigir os defeitos da linguagem” (Decreto n.º 27085 de 14 de outubro, *ibidem*).

O programa da disciplina de Português do documento *Ensino Liceal – Reforma dos estudos e respetivos programas*, de 1936, apresenta os conteúdos linguísticos a serem contemplados nos domínios da fonética, da morfologia e da sintaxe. No documento, é aconselhada a utilização da “terminologia gramatical mais geralmente adoptada” (Duarte, 2008c, p. 7).

Em 1937, no documento *Ensino Primário – Proposta de lei*, é referido que à Língua Portuguesa caberá a “leitura, redacção e feitos pátrios, desenho e caligrafia” (Duarte, 2008c, p. 9).

Em 1948, com a elaboração dos *Programas das disciplinas do ensino liceal*, o número de conteúdos gramaticais lecionados no 2.º ano aumenta consideravelmente em relação ao programa anterior, o que se verifica de modo ainda mais significativo no 6.º ano (Duarte, 2008c, p. 9). Recomenda-se que, neste nível de ensino, o trabalho sobre a gramática não constitua um ensino por definições, defendendo-se que “se o ensino for interpretativo, dirigido à inteligência, o significado da terminologia resultará da intuição” (p. 10).

Segundo Pinto (2004), no programa de 1954, os objetivos formulados para a gramática vão além das fronteiras do desenvolvimento linguístico, não constituindo “um fim, mas tão-somente um dos meios tendentes à prossecução dos objectivos apontados (...)”, visto que, além de “educar o aluno na inteligência e uso corrente da linguagem”, a gramática tem

também a função de concorrer para “a recta formação da sua personalidade de homem e de português” (citado por Pinto, 2004, p. 54).

Os *Programas do Ensino Primário*, de 1960 preveem o domínio de um elevado número de conteúdos gramaticais pelos alunos da 4.<sup>a</sup> classe, sobretudo se comparados com os Programas dos anos 20 (Duarte, 2008c, p. 11). Neste documento, são dadas indicações metodológicas aos professores, podendo destacar-se a valorização da inteligência em detrimento da memória. É também definido o percurso que deverá orientar o ensino da gramática: “o ensino da gramática nunca partirá de definições e nenhuma definição a que a experiência venha a conduzir será dada como fórmula invariável...” (Duarte, 2008c, p. 11). A língua deverá ser estudada na sua dimensão “funcional”.

De acordo com Pinto (2004), os *Programas do Ensino Primário* de 1968 constituem um marco, dado que, “pela primeira vez, se relativiza o conceito de correcção linguística. Ao multiplicarem-se os objectos de leitura desvinculam-se, igualmente, as práticas de língua aos modelos dos <<bons autores>>” (p. 54).

Provavelmente devido aos contributos de Saussure, da escola de Vygostky e de Chomsky, mais tarde, que vieram revolucionar o foco da análise linguística, atribuindo à *fala / performance* uma importância central, o programa de 1975, em relação ao 7.º ano, refere o “desenvolvimento da capacidade de comunicação” (Pinto, 2004, p. 54). Assistiu-se ao reconhecimento da oralidade, nas vertentes de compreensão e produção, como uso primário da língua, encarando-se a escrita, nas dimensões da compreensão e da expressão, um uso secundário.

Depois de 1975, pôde constatar-se a “desvalorização da concepção tradicional e normativizadora do uso da língua, através da definição do objectivo central em torno do desenvolvimento da competência comunicativa” (Pinto, 2001, p. 34).

O *Programa do Ensino Primário* de 1978 define objetivos metodológicos transversais a todas as disciplinas, relacionados principalmente com a Língua Portuguesa, como, por exemplo, “fazer transformações variando elementos (a cor, o lugar, o ponto de vista, o tempo, o sujeito,

o agente, etc.)” e “comunicar, através de técnicas e linguagens diversas, resultados de observações, experiências, investigações, estudos, invenções e criações”(Duarte, 2008c, p. 12).

Os *Programas de Português do Curso Complementar do Ensino Liceal*, de 1978-79, definem a análise de texto como “a actividade nuclear do estudo da língua e da literatura portuguesas” (Duarte, 2008c, p. 13).

Em 1979, os *Programas da disciplina de Português dos 10.º e 11.º anos do curso complementar – Área D*, apresentam o estudo do texto linguístico e o estudo do texto literário como os dois grandes domínios da disciplina. Para o primeiro domínio são definidos vários pontos, nomeadamente, Linguística, Gramática e gramáticas, Linguagem e comunicação, Léxico e vocabulário e Linguagem e pensamento (Duarte, 2008c, p. 14). No mesmo ano, o *Programa do Ensino Primário, Preparatório (1.º ano) e Secundário (7.º e 8.º anos)* elege o desenvolvimento da competência comunicativa como o objetivo fundamental do programa de Português, língua materna. Por outro lado, a língua é encarada “simultaneamente como objecto e instrumento de estudo, pelo que se procurou conferir-lhe o indispensável tratamento científico” (Duarte, 2008c, p. 12), através da adoção da nomenclatura definida na portaria do Ministério da Educação Nacional, a *Nomenclatura Nacional Portuguesa*. Refere-se ainda a importância de “o estudo científico da língua materna ser praticado sempre em situação textual”, assim como de a composição escrita dever “ser praticada constantemente” (Duarte, 2008c, p. 12).

Segundo Pinto (2004), uma análise dos programas de 1979 permitirá verificar a existência de algumas “incompatibilidades conceptuais” (p. 54). Por um lado, assume-se explicitamente a adoção dos princípios “pós-saussurianos”(p. 54), favorecendo-se o desenvolvimento da competência comunicativa, e introduzem-se alguns conceitos novos, como, por exemplo, o determinante. Por outro lado, o estudo gramatical “visa um uso mais correcto da língua” (*ibidem*). Para a autora, “Língua Portuguesa e gramática constituem-se como duas disciplinas diferentes: na primeira valorizam-se competências linguísticas em diferentes contextos comunicativos, na segunda, apenas um tipo particular de proficiência verbal: a correcção escrita (a gramática é, ainda, a gramática da língua escrita)” (p. 55).



Os *Programas de Língua Portuguesa* de 1980 constituem um grande contributo no domínio do *Funcionamento da Língua*, afirmando um afastamento da corrente caracterizada por “abordar a língua como objecto de estudo que em muitos aspectos se afasta visivelmente de uma gramática feita de definições e aplicação de regras de funcionamento memorizadas” (Duarte, 2008c, p. 15). Sugerem diversas atividades alicerçadas na aprendizagem por descoberta, destacando-se os testes sintáticos ou a manipulação de dados.

O documento *Organização Curricular e Programas*, de 1991 veio reforçar o carácter transversal da Língua Portuguesa e a articulação horizontal do currículo. Quanto ao 1.º Ciclo, o programa está organizado por domínios e por blocos. Relativamente aos domínios, são indicados ouvir/ falar (i), ler (ii) e escrever (iii). Em relação aos blocos, destacamos o terceiro, o Funcionamento da Língua, análise e reflexão, apenas destinado aos 3.º e 4.º anos. Este bloco deverá ser trabalhado numa perspetiva funcional, de análise e reflexão, sem domínio da metalinguagem, devendo esta apenas ser trabalhada no ciclo posterior. O trabalho do *Funcionamento da Língua* deverá alicerçar-se no objetivo de “descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso” (Duarte, 2008c, p. 16).

Duarte (1998b) alerta para a necessidade de se valorizar o ensino da gramática, referindo que

Se me parece incontroverso que a compreensão do oral, a leitura, a expressão oral e a escrita constituem disciplinas nucleares a desenvolver na disciplina de Português, do 1.º ao 12.º anos de escolaridade, estou convicta de que a subalternização que merece nos programas e na prática pedagógica o <<funcionamento da língua>> assenta num equívoco de consequências dramáticas: o pressuposto de que os alunos podem atingir os níveis de desempenho em cada fim de ciclo na compreensão e expressão oral e escrita através de um praticismo puro, sem que se lhes ensine sistematicamente seja o que for sobre a sua própria língua (p.110).

Em 2001, o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* veio elencar cinco competências específicas da Língua Portuguesa: (i) Compreensão Oral; (ii) Expressão Oral; (iii)

Leitura; (iv) Expressão Escrita; (v) e Conhecimento Explícito. O Conhecimento Explícito constituiu-se, deste modo, como uma competência essencial e uma das áreas nucleares do currículo.

Pinto (2001, p. 23) refere que, até essa altura, “os domínios de que se reveste (a Língua Portuguesa) apresentam uma divisão quadripartida: ouvir/falar, ler, escrever e funcionamento da língua, notando-se uma valorização das componentes oral e escrita e uma desvalorização do funcionamento da língua. Este aspecto é visível quer no número de objectivos definidos, quer na pouca relevância explícita do conhecimento formal nos restantes domínios”.

O *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (Ministério da Educação, 2001) remete para *A Língua Materna na Educação Básica* (Sim-Sim et al., 1997), documento mais detalhado relativamente à especificação dos desempenhos esperados e que organiza a Língua Portuguesa com base nas cinco competências definidas no *Currículo Nacional do Ensino Básico*.

Segundo Pinto (2001, p. 24), com estes documentos, “o conhecimento *explícito da língua* adquire funções que ultrapassam a dimensão instrumental, e apresenta-se como um corpo de conhecimentos que deverá ocupar um lugar previamente definido e planificado”.

Em 2007, A Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, que teve lugar em Lisboa, apresentou, como recomendação:

deve ser instituído ou reforçado, na aula de português, o ensino da gramática, sem propósito de ilustração de correntes linguísticas e das respectivas concepções gramaticais, privilegiando-se antes uma gramática normativa, como ponto de partida para a revalorização da gramaticalidade do idioma; complementar e previamente, torna-se necessário que a formação dos professores, tanto a inicial como a contínua, insista neste aspecto. Importa ter em conta que não poucos desses professores pertencem a gerações cujo trajecto académico, desde os níveis iniciais até aos terminais, transcorreu à margem da gramática.

Reis, 2007, p.240

A recomendação apresentada não decorre do que foi apresentado no painel sobre o ensino da gramática presente no mesmo evento e talvez se possa justificar pelo trabalho pouco sistemático e coerente de reflexão gramatical que veio a ser desenvolvido durante décadas em Portugal, resultado do *enfoque comunicativo* dado à gramática da língua materna, desde 1975, por transposição das metodologias de ensino das línguas estrangeiras, e da operacionalização preconizada pelo Programa de 1991, no qual se recomendava que se trabalhassem conteúdos no âmbito do *Funcionamento da Língua* apenas se viessem “a propósito” quando se trabalhassem conteúdos de outras competências, dando margem para que muitos deles nunca fossem alvo de uma ação sistemática, rigorosa sequencial e progressiva. Importa referir que este programa esteve em vigor 19 anos, desde 1991 até 2010, apesar dos documentos intermédios no início do século XXI.

Os resultados emergentes do estudo conduzido por Duarte (2008b) evidenciaram que o Conhecimento Explícito da Língua foi a competência nuclear da língua menos valorizada pelos docentes de qualquer dos níveis de ensino considerados, conforme se pode verificar através da análise da tabela seguinte:

Tabela 5

*Importância atribuída a cada competência por ciclo de ensino (percentagem de respostas na opção “Muito Importante”)*

	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
Compreensão e expressão oral	95%	87%	80%
Leitura	93%	90%	81%
Expressão escrita	90%	88%	86%
Conhecimento explícito da língua	63%	41%	45%

*Nota.* Retirado de Duarte (2008b, p. 11)

O programa de Português homologado em 2009 (Reis, 2009) entrou em vigor em 2010, vindo espelhar uma perspetiva inovadora face à abordagem da língua materna, particularmente no que se refere à reflexão linguística e metalinguística, cuja relevância foi claramente reforçada. De facto, o documento representa uma rutura com o programa anterior, na medida em que introduz alterações de fundo em relação ao ensino da gramática (Ferreira, 2012):

- i) A utilização do conhecimento implícito como raiz e ponto de partida para a maioria das atividades de desenvolvimento da consciência linguística e do conhecimento explícito;
- ii) A salvaguarda do Conhecimento Explícito da Língua enquanto competência, sendo notória a preocupação em promover um trabalho sobre gramática que garanta que o CEL seja um conjunto de saberes a que os alunos possam recorrer em contextos de uso diversificados;
- iii) O reforço do estatuto de competência nuclear, já definido no *Currículo Nacional para o Ensino Básico – Competências Essenciais*. O Conhecimento Explícito surge no mesmo patamar da Leitura, da Escrita, da Expressão Oral e da Compreensão do Oral, o que implica momentos de trabalho específico, regular, sistemático e focalizado na gramática (Costa, 2009), não tendo apenas um caráter instrumental e transversal.

A alteração da designação da competência, de *Funcionamento da Língua* para *Conhecimento Explícito da Língua*, é reflexo de alterações de fundo, que vão muito além da escolha de novas palavras. A este respeito, Costa et al. (2011, p.13) enunciam as principais diferenças entre *Funcionamento da Língua* e *Conhecimento Explícito da Língua*:

- i) Na conceção do programa de 1991, não é estabelecida “uma relação coerente entre o conhecimento implícito dos falantes e o papel do ensino da gramática”, enquanto na conceção do programa de 2009 se pode observar uma “consciencialização do conhecimento implícito e inconsciente dos alunos”;
- ii) Na conceção de 1991, verifica-se um “trabalho orientado para a correção do erro em situação comunicativa, com aprendizagem em uso” (*ibidem*), ao passo que, na conceção de 2009, se pode observar um “trabalho orientado para deteção de regularidades da língua, com mobilização para situações de uso após sistematização”;
- iii) No programa anterior, surgem os “conteúdos organizados em função do contexto de uso”, enquanto que no programa de 2009 se observa a “organização dos conteúdos em função de mobilização e de etapas de desenvolvimento do conhecimento linguístico”.

Na *Introdução* do programa de Português de 2009, são apresentadas algumas das expectativas da comunidade e circunstâncias que terão sido consideradas na elaboração do documento, uma das quais intimamente ligada à reflexão gramatical:

|N|ão foram poucos os testemunhos que sublinharam a necessidade de se acentuar, no ensino do Português, uma componente de reflexão expressa sobre a língua, sistematizada em processos de conhecimento explícito do seu funcionamento, sem que isso se traduza necessariamente numa artificial e rígida visão prescritiva da nossa relação com o idioma.

Reis, 2009, p. 5

O documento apresenta quatro grandes eixos de atuação no âmbito do ensino e da aprendizagem da língua materna, sendo um deles:

O eixo do *conhecimento linguístico*, de um modo geral centrado na progressiva capacidade de descrição da língua e na sua utilização proficiente e continuada; é aqui que se encontra o domínio de regras gramaticais que conferem ao sujeito linguístico um índice elevado de consciência do funcionamento da língua, em directa conexão com a observação do erro como derrogação da norma e com singularidades susceptíveis de se serem comparativamente relacionadas com outros idiomas.

Reis, 2009, p. 13

No programa, refere-se, ainda, que o Conhecimento Explícito da Língua é a competência “mais directamente dependente do ensino explícito, formal e sistematizado e sendo transversal a estas (as restantes) competências” (Reis, 2009, p. 15), permitindo “o controlo das regras e a selecção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa” (*ibid*, p. 16).

Define-se o Conhecimento Explícito da Língua como “a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro” (Reis, 2009, p. 16), o que constitui uma preocupação ainda de natureza instrumental. Acrescenta-se que esta competência “assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos” (*ibidem*), o que acarreta a promoção, do

ponto de vista metodológico, de estratégias que permitam o tratamento da língua como objeto de estudo.

No documento, é, ainda, visível a preocupação com a criação de contextos de mobilização do conhecimento gramatical para outras competências explicitada em todos os planos do conhecimento explícito da língua, o que é coerente com a conceção de ensino atual, assente na construção de competências ou saberes, saberes-fazer e saberes-ser, de natureza complexa e utilizáveis em situações diversificadas (os “saberes em uso” postulados por Perrenoud ou as “boas aprendizagens” preconizadas por Vygotsky).

O programa utiliza a terminologia em conformidade com o *Dicionário Terminológico*, facilitando a uniformização da terminologia gramatical. A inexistência de uma nomenclatura gramatical aprovada para todo o ensino básico e secundário até 2002 foi apontada por Duarte (2000), por exemplo, como um dos fatores responsáveis pela insegurança e a inconsistência do trabalho desenvolvido por professores e alunos portugueses no âmbito da gramática.

A análise atenta do programa permite-nos afirmar que este normativo é coerente com os resultados da investigação, dando resposta a várias das dificuldades trazidas a lume por estudos já referenciados, as orientações traçadas pela literatura e com o paradigma de ensino e aprendizagem da gramática explicitado no ponto 2.3. deste documento.

Em 2012, foram homologadas as Metas Curriculares de Português, documento em que foi utilizada a designação *Gramática* para um dos quatro domínios de referência considerados para o 1.º e o 2.º ciclos. Posteriormente, em 2015, o documento *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015) entrou em vigor, tendo sido considerados os quatro domínios linguísticos já definidos nas metas curriculares anteriores para o 1.º e o 2.º ciclos: Oralidade (i); Leitura e Escrita (ii); Educação Literária (iii); Gramática (iv). Além da reorganização estrutural das cinco competências nucleares em quatro domínios de referência, várias alterações de fundo podem ser observadas pela análise atenta deste documento. Destas, destaco uma visão redutora da gramática, assente mais em listas de habilidades compatíveis com um ensino predominantemente taxionómico do que na construção de um conhecimento reflexivo,

abrangente e sistemático, mobilizado e mobilizável para situações de uso diversificadas e complexas<sup>7</sup>.

### **2.3. Conceções e práticas de ensino da gramática**

As práticas de ensino da gramática que podem ser observadas em sala de aula sofrem influência de fatores diversos, conforme explicitado no capítulo anterior, com especial relevância para a forma como a gramática é conceptualizada nos documentos orientadores e pelo próprio docente. De forma a maximizarmos a compreensão dos aspetos implicados no processo de ensino e aprendizagem da gramática, será certamente pertinente procurarmos responder a duas questões: i) como se aprende gramática? e ii) como se ensina gramática?

#### **2.3.1. Como se aprende gramática?**

Por vezes, perguntamo-nos como é que os bebés aprendem a falar. O senso comum dirá que aprendem porque nos ouvem falar. Isto não pode deixar de ser verdade, uma vez que um bebé criado por pais portugueses aprende português, enquanto um bebé criado por pais franceses aprende francês. Mas será que a única coisa que os bebés fazem é repetir o que ouvem?

Costa & Santos, 2003, p.11

A reflexão sobre o processo de aquisição da linguagem, sumariada na tentativa de resposta à pergunta formulada na citação anterior, conduziu os investigadores para diversos caminhos, podendo, para efeitos de sistematização, ser apresentadas quatro posições, assentes em diferentes premissas:

- 1) A aquisição da linguagem depende de processos específicos no funcionamento do cérebro humano, sendo estes adquiridos ou emergindo durante o processo de desenvolvimento (Karmiloff-Smith, 1992).

---

<sup>7</sup> Dado o documento ter entrado em vigor depois de finalizadas a recolha e a análise de dados, não apresento uma análise e uma reflexão detalhadas sobre este normativo.

- 2) Competências de domínio geral permitem o desenvolvimento da linguagem, sendo estas adquiridas (Bates et al., 1979, Gopnik & Meltzoff, 1986).
- 3) O desenvolvimento da linguagem é possível devido à existência de competências inatas, do domínio cognitivo geral (Kuczaj, 1982).
- 4) O desenvolvimento da linguagem decorre da existência de competências inatas, dependentes de um domínio específico no cérebro humano (Chomsky, 1986, Pinker, 1994).

Quanto à discussão entre os autores que defendem a asserção de que a faculdade da linguagem está dependente de um domínio específico no cérebro humano e aqueles que, pelo contrário, afirmam que esta resulta de processos cognitivos de domínio geral, a posição que adquiriu maior força e influência é a de que existem áreas no cérebro que controlam esta faculdade exclusivamente humana, nomeadamente:

- i) a *área de Broca*, localizada no hemisfério esquerdo, que, quando afetada, origina distúrbios ao nível da fala;
- ii) a *área de Wernicke*, situada maioritariamente no hemisfério esquerdo, verificando-se, em situações de lesão, distúrbios ao nível da compreensão e da produção;
- iii) e uma área, próxima da anterior, mas ocupando apenas o hemisfério esquerdo, responsável pela audição-fala.

A identificação destas áreas, possibilitada essencialmente por evidências médicas de pacientes com distúrbios linguísticos devido a lesões nas áreas supracitadas, veio reforçar a ideia de que existe um domínio cerebral especificamente dedicado à linguagem e de que o hemisfério esquerdo é dominante no que se refere esta faculdade (Garman, 1990). A triangulação entre a discussão entre a existência ou não de uma área no cérebro humana especificamente dedicada à faculdade da linguagem e o debate entre os que defendem que esta faculdade é inata e aqueles que afirmam que é adquirida permite, ainda, apresentar três teorias:

- 1) A *escola cognitivista* (Piaget), que considera a linguagem como uma parte da cognição e o seu desenvolvimento como um subproduto do desenvolvimento cognitivo das crianças, sendo o estímulo responsável pelo desenvolvimento linguístico.



- 2) A *escola behaviorista* (Skinner e Pavlov), que defende que a linguagem se adquire pela sua relação com o meio, ocorrendo um processo de associação entre estímulo e resposta e desempenhando os reforços positivos e negativos um papel relevante neste processo.
- 3) A *escola inatista* (Chomsky), que assenta na premissa de que a aquisição da linguagem resulta essencialmente de competências inatas, sendo independente da cognição e funcionando como um órgão biológico que não opera exclusivamente por estímulo.

A *teoria inatista* ganhou destaque, revolucionou a conceção da gramática e tem influenciado inúmeros linguistas, originando a teorização de uma *Gramática Universal*, assente no reconhecimento de princípios, características e padrões universais, i.e., idênticos ou subjacentes a todas as línguas estudadas, o que tem sido encarado como mais um argumento a favor do *inatismo* e da predisposição humana para a aquisição da linguagem.

De facto, os resultados emergentes da investigação realizada nesta área permitem-nos afirmar que qualquer criança em condições de integridade neurológica e anatómica e inserida numa comunidade de falantes adquirirá e desenvolverá a língua ou as línguas a que for exposta. O estímulo linguístico poderá, na verdade, ser considerado um fator desencadeador fundamental no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, cuja importância será evidenciada se tivermos em consideração os exemplos de crianças privadas de contacto linguístico durante o habitualmente designado por período crítico, crucial ou sensível e que, depois de resgatadas e integradas em comunidades de falantes, nunca desenvolveram a faculdade da linguagem com as características de criatividade, produtividade, recursividade e eficiência que lhe estão intrinsecamente associadas. Estas pessoas não desenvolveram esta faculdade como um processo psíquico complexo que permite que os indivíduos comuniquem com os outros (função manifestativa, Fromkin & Rodman, 1991) e que conheçam, reflitam e racionalizem sobre si próprios, sobre os outros, sobre o mundo e sobre a própria linguagem (função cognoscitiva e metacognitiva, *ibid*).

Não obstante a obrigatoriedade da imersão numa comunidade de falantes para que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem humana decorram, não se pode considerar que este processo assente na “imitação, uma vez que a criança produz frases e palavras que nunca

ouviu” (Cardoso, 2008, p.139). Se tivermos em conta algumas das suas primeiras produções, facilmente nos aperceberemos de que as crianças começam a falar devido a outros fatores que vão muito além da mera imitação. Por exemplo, quando dizem *ele fazeu*, em vez de *ele fez*, *eu fazi*, em vez de *eu fiz*, *cãos*, em vez de *cães*, *pãos*, em vez de *pães*, certamente não estarão a reproduzir enunciados ouvidos.

Este processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem humana, concretizado na compreensão e na produção espontâneas dos extraordinariamente complexos sistemas que são as línguas naturais, ocorre sem esforço e de forma surpreendentemente rápida e eficiente. Antes de produzirem os primeiros enunciados, os bebés mostram compreender muito do que é dito à sua volta. Quando atingem a maturidade necessária em termos perceptivos e articulatórios, produzem as *protopalavras*, que, rapidamente, evoluem de forma a satisfazerem as suas necessidades essencialmente comunicativas. Atente-se, a este respeito, na seguinte afirmação de Sim-Sim (1998):

O processo de aquisição da linguagem (pela rapidez e perfeição) é frequentemente considerado como um dos feitos mais espectaculares do ser humano. Basta que nos lembremos que em pouco mais de 40 meses evoluímos do simples choro, para comunicar que temos fome, à sofisticação gramatical e pragmática expressa na frase ‘*gostava tanto de comer um gelado!*’. Sem que tenhamos sido ensinados, tornámo-nos mestres... (p.19).

Pelos motivos enunciados anteriormente, pode afirmar-se, tal como Cardoso (2008), que “a palavra-chave deste processo é ‘aquisição’ e não ‘aprendizagem’” (p.139).

Naturalmente, o uso que as crianças e todos nós fazemos da língua exige um conhecimento eficiente do sistema. No entanto, esse conhecimento ao nível fonético, fonológico, morfológico, sintático, lexical, pragmático e discursivo é intuitivo ou implícito, ou seja, é espontâneo e não é consciente. Apesar de não termos consciência das propriedades do sistema linguístico, o conhecimento intuitivo que temos da nossa língua materna é coerente com essas propriedades, nomeadamente com o carácter regular e regulado das línguas. Segundo Duarte (2000), são várias as evidências dessa característica do conhecimento que temos da nossa língua.

Em primeiro lugar, os fenómenos de *sobregeneralização*, ou seja, a aplicação de regras e regularidades aos casos excepcionais, presentes na linguagem infantil e em variantes populares, revelam que o nosso conhecimento linguístico funciona por regularidades e regras. Certamente, e como já referido, todos ouvimos crianças dizerem *fazi* em vez de *fiz* ou *dizi* em vez de *disse*, aplicando a flexão habitual dos verbos da segunda conjugação no Pretérito Perfeito do Indicativo, como em *aprender/ aprendi* ou em *comer/ comi*. Por outro lado, são abundantes produções como *fizestes* em vez de *fizeste* em variantes populares do Português, consistindo numa sobregeneralização da habitual terminação da segunda pessoa do singular no único tempo verbal em que tal não se aplica.

Em segundo lugar, a capacidade que temos de emitir juízos de gramaticalidade, ou seja, de distinguir enunciados de acordo com a norma do Português, reforça o carácter regular e regulado do nosso conhecimento da língua. Todos os que têm o Português como língua materna são capazes de identificar que a sequência *Os meninos comeu o gelado* (Duarte, 2000, p.18) é agramatical. Desde cedo, as crianças mostram este tipo de sensibilidade perante a língua, sendo capazes de formular autocorreções, correções e juízos de gramaticalidade.

Repare-se no seguinte exemplo avançado por Costa e Santos (2003, pp. 34, 35):

criança (2;6 anos): quero o «pato» (referindo-se ao prato de comida, ao jantar)

[o pai põe-lhe um patinho de borracha à frente]

Criança: não é pato é o «pato»!

Pai: Pediste o pato, já to dei.

Criança (irritada): Eu pedi o «pato», não foi o pato.

Pai: Tu queres é o prato!

Criança: Sim... o pato.

Em terceiro lugar, Duarte (2000) refere a nossa capacidade de compreendermos palavras nunca antes ouvidas, formadas através de processos morfológicos regulares como outra das evidências do carácter regular e regulado do conhecimento da língua. Por exemplo, perante a palavra *desenfeitiçar*, mesmo sendo desconhecida para nós, seremos capazes de atribuir-lhe o significado de “fazer com que alguém deixe de estar enfeitado” (Duarte, 2000, p.18) e de a classificar como um verbo. Por fim, o carácter regular e regulado do conhecimento da língua manifesta-se na nossa capacidade de compreendermos e produzirmos frases que nunca tenhamos escutado ou lido.

De acordo com Duarte (2000), o uso do conhecimento da língua, como ouvintes, como interlocutores e como locutores, engloba as vertentes da compreensão e da produção. Quando assistimos a uma conferência, teremos de, enquanto ouvintes, atribuir significado à sequência fónica escutada de modo a descodificarmos a mensagem. Teremos de executar a mesma tarefa enquanto interlocutores, por exemplo, numa situação de debate. Enquanto locutores, por exemplo, em situação de conversa, além da tarefa anteriormente enunciada, teremos de planear e formatar o nosso discurso em termos linguísticos e de o converter numa cadeia fónica decifrável.

Entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, podemos considerar a consciência linguística, um estágio intermédio, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização. Sim-Sim (1998) identifica diferentes níveis de conhecimento da linguagem. Para a autora, num primeiro momento, pode observar-se o uso da linguagem e o domínio implícito e inconsciente das regras da língua materna, nível de conhecimento linguístico já explicitado anteriormente. Posteriormente, as crianças começam a revelar alguns indicadores de sensibilidade perante a língua, entrando num patamar de consciência linguística. A consciência metalinguística é o nível mais elevado de conhecimento linguístico, caracterizado pelo “conhecimento deliberado, reflexivo e sistemático do sistema linguístico, fazendo apelo a capacidades metacognitivas” (Pereira, 2010, p. 145).

De acordo com Duarte (2008a),

... o termo “conhecimento explícito” designa o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento

dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema. Este estágio de conhecimento caracteriza-se pela capacidade de identificar e nomear as unidades da língua (por exemplo, fonemas, sílabas, morfemas, palavras, grupos sintáticos, frases), de caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que actuam sobre as estruturas formadas; caracteriza-se igualmente pela capacidade de selecção das unidades e estruturas mais adequadas à expressão de determinados objectivos em situações concretas de uso oral e escrito da língua (por exemplo, informar, persuadir, exprimir um desejo ou um ponto de vista) (p.17).

Em suma, mesmo antes de chegarem à escola, as crianças já têm um conhecimento linguístico essencialmente implícito, adquirido naturalmente pela sua imersão em comunidades de falantes, e manifestam alguns indicadores de consciência linguística, exercendo as aprendizagens académicas uma forte influência sobre o desenvolvimento da consciência linguística e do conhecimento explícito. Por outro lado, o nível de consciência linguística e de conhecimento explícito é, também, fortemente influente nas aprendizagens escolares.

### **2.3.2. Como se ensina gramática?**

Focalizando, agora, as *metodologias de ensino da gramática*, estas apresentam diferentes tonalidades na forma como os professores contextualizam os conteúdos gramaticais, como os articulam com outras competências, no papel dos alunos nas aprendizagens, nos recursos que utilizam, no tipo de exercícios que propõem, no modo como avaliam, na metalinguagem que trabalham explicitamente, nas situações de interação que promovem, entre variadíssimos outros fatores. Independentemente da multiplicidade de combinações possíveis, são frequentemente distinguidos dois tipos de abordagem da gramática - a *abordagem dedutiva ou expositiva* e a *abordagem indutiva* – que coexistem nos dias de hoje nas salas de aula.

Os habitualmente designados por métodos tradicionais de ensino da gramática, segundo Damar (2009), alicerçam-se numa abordagem dedutiva ou expositiva, caracterizada pela exposição da regra ou do paradigma por parte do professor, seguida da realização de exercícios de aplicação pelos alunos. Para a autora, as atividades propostas neste tipo de

abordagem deixam pouco espaço para a criatividade, a ludicidade, a interação e a troca de ideias.

Uma análise de materiais didáticos disponíveis no mercado nacional permite que se verifique que esta perspetiva expositiva transparece de forma bastante significativa em muitos deles. Repare-se no exemplo apresentado de seguida, um excerto de uma atividade retirada de um manual do 6.º ano de escolaridade, ilustrativo de um percurso em que, em primeiro lugar, é apresentada uma síntese das classes das palavras, sendo os dados fornecidos aos alunos, já agrupados em categorias, sem que seja promovida qualquer situação de descoberta ou de reflexão linguística e metalinguística, seguida de exercícios de aplicação:

**A morfologia: classes de palavras**

**Morfologia**

<p><b>1. Nomes</b></p> <p>1.1. Próprios</p> <p>1.2. Comuns</p> <p>1.3. Colectivos</p> <p>1.4. Flexão dos nomes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Género</li> <li>- Número</li> <li>- Grau</li> </ul> <p><b>2. Adjectivos</b></p> <p>Flexão dos adjectivos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Género</li> <li>- Número</li> <li>- Grau</li> </ul> <p><b>3. Determinantes</b></p> <p>3.1. Artigos</p> <p>3.2. Demonstrativos</p> <p>3.3. Possessivos</p> <p>3.4. Indefinidos</p> <p>3.5. Interrogativos</p> <p><b>4. Pronomes</b></p> <p>4.1. Pessoais</p> <p>4.2. Possessivos</p> <p>4.3. Demonstrativos</p> <p>4.4. Indefinidos</p> <p>4.5. Interrogativos</p> <p>4.6. Relativos</p>	<p><b>5. Numerais</b></p> <p><b>6. Verbos</b></p> <p>6.1. Flexão verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modos</li> <li>- Tempos</li> <li>- Vozes</li> <li>- Aspecto</li> </ul> <p>6.2. Conjugações</p> <p>6.3. Verbos regulares</p> <p>6.4. Verbos irregulares</p> <p><b>7. Advérbios</b></p> <p>7.1. Subclasses dos advérbios</p> <p>7.2. Locuções adverbiais</p> <p>7.3. Graus dos advérbios</p> <p><b>8. Preposições e locuções prepositivas</b></p> <p><b>9. Conjunções</b></p> <p>9.1. Conjunções e locuções coordenativas</p> <p>9.2. Conjunções e locuções subordinativas</p> <p><b>10. Interjeições e locuções interjectivas</b></p>
---	---

Muitas gramáticas apresentam um índice como este. Como podes verificar, a **morfologia** é a parte da gramática que estuda as classes e as sub-classes das palavras, assim como a sua flexão.

Atenta no índice e responde às questões que te são colocadas:

1. Em quantas **classes morfológicas** podemos agrupar as palavras?  
Indica-as.

Figura 7. Exemplo de atividade didática organizada segundo um percurso dedutivo. Retirado de Serpa, Rodrigues, Sousa & Gomes (2005, P.28)

A análise dos resultados trazidos a lume pelo estudo conduzido por Duarte (2008b) permite-nos constatar que o tipo de abordagem da gramática privilegiado é, de acordo com os próprios docentes, de natureza expositiva ou dedutiva. O estudo possibilita a identificação das metodologias favorecidas pelos professores no ensino da gramática. Como pode ser constatado pela análise do gráfico seguidamente apresentado (cf. figura 8), a estratégia mais referida pelos docentes foi a explicação de regras, com exemplificação, aplicação e treino dos conteúdos, com 90% de respostas. De seguida, temos as atividades relacionadas com a leitura e com a escrita, com 82%, e a seleção de textos literários com ocorrências do conteúdo a trabalhar, com aproximadamente 40%. As atividades menos referidas foram as de reflexão ou de observação ou manipulação de dados, características de percursos indutivos.



Figura 8. Estratégias mais utilizadas para trabalhar o conhecimento explícito da língua. Retirado de Duarte (2008b, p 15).

O estudo multicase realizado por Ferreira (2012), anteriormente referido, revela que cinco dos seis professores participantes seguem, também, este tipo de metodologias (cf. exemplo de excerto de entrevista feita a um dos docentes participantes no estudo).

Que tipo de atividades |costumo propor aos meus alunos|?

Estudarem o que vem no manual sobre um determinado assunto e depois resolverem os exercícios, porque a prática, depois, às vezes, eles só com a prática é que entendem o que está lá.

P1, Ferreira 2012, p.60

De acordo com Damar (2009), para terminar com o papel passivo dos alunos durante as atividades de gramática explícita, surgiu uma outra abordagem, caracterizada pela descoberta e que se designa como indutiva. Esta perspetiva, espelho de conceções mais

modernas de didática, coloca, segundo a autora, “o aluno no centro da sua aprendizagem” (p. 293, tradução livre). A abordagem indutiva assenta no reconhecimento de que os alunos têm conhecimento (geralmente implícito) sobre a sua língua materna, assentando na descoberta das regras pelos alunos a partir de um *corpus* de dados fornecidos para o efeito. Com o apoio do professor, o aluno formula hipóteses e “tenta descobrir o funcionamento linguístico e construir a sua própria gramática explícita” (*ibidem*, tradução livre).

As atividades que os professores menos indicaram nos estudos anteriormente referidos (cf. figura 8) foram as de reflexão, de observação ou de manipulação de dados, características de uma abordagem indutiva. As respostas dos docentes nos estudos citados (através de um inquérito por questionário, no primeiro caso, e de entrevista, no segundo) surgem em dissonância com as orientações dadas aos professores no *Guião de Implementação do Programa – Conhecimento Explícito da Língua*, no qual é referido que “a estruturação de atividades para o desenvolvimento do conhecimento gramatical deve basear-se na formulação de questões precisas que motivem os alunos para o aprofundamento do seu conhecimento e não em meros exercícios taxionómicos” (Costa et al., 2011, p. 23). O conhecimento gramatical deve, segundo os autores, alicerçar-se em descrições rigorosas, suportadas por evidências empíricas, favorecendo a observação de dados e a formulação de hipóteses.

De acordo com Duarte (2008a), as atividades de desenvolvimento da consciência linguística dos alunos podem assemelhar-se a um laboratório gramatical, seguindo as seguintes etapas:

- i) formulação de uma pergunta/ apresentação de um problema;
- ii) observação de dados e identificação de padrões comuns;
- iii) formulação de hipóteses;
- iv) testagem das hipóteses;
- v) validação das hipóteses;
- vi) exercitação;
- vii) avaliação.

Esta metodologia, baseada na aplicação do método científico para a construção de conhecimento, é um contexto propício para o desenvolvimento de um percurso indutivo, que



oferece, de acordo com os resultados da investigação, benefícios cognitivos e instrumentais, não dispensando a memorização de paradigmas e regras quando tal se justifique.

Apresento, de seguida, o cabeçalho de uma atividade que poderá servir de exemplo do início de um percurso indutivo de construção de conhecimento gramatical, operacionalizado através da apresentação de um desafio colocado sob a forma de um problema, cabendo aos alunos a tarefa de descobrirem a resposta à pergunta formulada:

**O Problema**

Os animais dividem-se em espécies: os cães, os leões, as águias, os castores, as aranhas, os bacalhaus, as lagostas, os caracóis, etc.

**Será que as palavras se dividem em “espécies” gramaticais?**

O trabalho que vamos fazer vai-te levar a descobrir a resposta a esta pergunta.

Figura 9. Cabeçalho de um laboratório gramatical. Retirado de Duarte (2008a, p.59).

Importa salientar que as aprendizagens pela descoberta, como é o caso dos laboratórios gramaticais, têm como finalidade subjacente a construção de conhecimento pelos alunos, não sendo, segundo Costa et al. (2011), apropriadas para, por exemplo, a avaliação. Os autores alertam para a importância de os professores não utilizarem uma única metodologia, independentemente dos objetivos que pretendem cumprir e dos próprios conteúdos trabalhados. Por exemplo, há que ter em conta que nem todas as estruturas linguísticas poderão ser alvo deste tipo de trabalho, uma vez que dificilmente integrarão o conhecimento implícito dos alunos, como será o caso dos pronomes em posição mesoclítica, exigida pelo Futuro do Indicativo, como em *dar-lhe-ei*, ou pelo Condicional, como em *sentar-me-ia*. De igual modo, não fará sentido dinamizar uma oficina gramatical se se pretender que os alunos saibam conjugar verbos irregulares em vários tempos verbais, o que implicará, de acordo com Costa et al (2011), obrigatoriamente a sua memorização. Não obstante, os autores enfatizam, também, os perigos de um ensino enraizado em definições, que não permite a observação dos dados e a posterior sistematização. Acresce o facto de estas definições serem geralmente incompletas e dificilmente generalizáveis e, muitas vezes, erradas, como é o caso de, por

exemplo, “o sujeito é quem pratica a ação”, a definição mais corrente da função sintática de sujeito.

Importa referir alguns dos importantíssimos contributos para a operacionalização deste novo paradigma de ensino e aprendizagem da gramática (Cardoso, 2008; Ferreira, 2013; Pereira, 2010) e que serviram de referencial para análise e reflexão no trabalho de investigação conduzido. Destaco o trabalho de Sim-Sim et al. (1997), um suporte essencial para a fundamentação e a concretização do trabalho em torno das competências nucleares da língua materna.

No que se refere à operacionalização de uma abordagem indutiva da gramática, Duarte (2008a) procede a uma contextualização das aprendizagens por descoberta e fornece indicações muito úteis quanto à respetiva operacionalização e Costa et al. (2011) elaboraram um dos guiões que facilitam a implementação das orientações do programa de 2009, dedicado ao conhecimento explícito da língua, e elencam os vários tipos de atividades que podem ser desenvolvidas nas várias competências, nomeadamente no âmbito do Conhecimento Explícito da Língua.

Costa et al. (2011) distinguem:

- i) atividades de construção de conhecimento;
- ii) atividades de treino;
- iii) atividades de avaliação;
- iv) atividades de mobilização de conhecimento gramatical para outras competências.

O processo de ensino e aprendizagem da gramática deve, para os autores, seguir sequencialmente os tipos de atividades indicados. O professor deverá planificar as sequências de trabalho consoante o tipo de atividade e os descritores de desempenho, selecionando estratégias e metodologias adequadas, necessariamente diferentes nas diversas etapas.

Saliento, ainda, o papel do *Dicionário Terminológico*, elaborado após um percurso em larga medida iniciado pela *Nova Terminologia para os Ensinos Básico e Secundário*, em 2002, (mais tarde, a *Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário*), como garante da

uniformização da terminologia gramatical, e que é utilizada no programa de Português de 2009<sup>8</sup>.

Foram desenvolvidos em Portugal alguns trabalhos de investigação que se debruçaram sobre a caracterização do ensino da gramática. Destes pode destacar-se o de Pinto (2001), que, no âmbito da elaboração da sua tese de mestrado, procedeu à análise das propostas no âmbito da gramática em manuais escolares. A investigadora obteve alguns resultados interessantes, coerentes com a perspetiva tradicional de gramática e que forneceram pistas para a construção de algumas categorias e subcategorias mobilizadas para a construção dos instrumentos de recolha e a análise da informação no estudo que propomos. Destes, saliento:

- i) a maior relevância atribuída à análise morfofossintática e a quase inexistência da semântica, da pragmática e do léxico;
- ii) o enfoque nas formas escritas;
- iii) a utilização das unidades linguísticas enquanto formas isoladas;
- iv) a ausência de atividades que visem o conhecimento dos diferentes valores das unidades linguísticas em frases ou textos;
- v) o predomínio das atividades de reconhecimento;
- vi) a primazia da palavra como unidade de trabalho, com alguma incidência ao nível da frase;
- vii) a exclusão da unidade *texto*;
- viii) a quase inexistência de atividades de explicitação;
- ix) o não cumprimento do princípio de progressão nas propostas apresentadas para diferentes níveis de ensino;
- x) a indiferenciação entre a abordagem de conteúdos introduzidos pela primeira vez e aqueles que já foram trabalhados em momentos anteriores.

A reflexão em torno da questão inicialmente formulada, *Como se ensina gramática?*, rapidamente nos conduz à perceção de que o ensino desta competência requer a mobilização de saberes de vários níveis por parte do professor, uns relacionados com o ensino e a

---

<sup>8</sup> E no programa atualmente em vigor.

aprendizagem em geral, outros específicos deste campo. Como vimos no primeiro capítulo deste documento (secção 1.3.) e utilizando a categorização de Shulman (1986a, 1986b, 2005), além do domínio de um sólido conhecimento do conteúdo, importa que o professor detenha, também, um conhecimento curricular adequado, ou seja, que conheça as orientações curriculares, programáticas e terminológicas e os recursos de que se poderá socorrer nas suas práticas de ensino, e, sobretudo, um conhecimento pedagógico do conteúdo que lhe permita estruturar e refletir sobre situações de ensino a nível da planificação, da implementação, da avaliação e da reflexão no âmbito do conhecimento explícito da língua, tendo em conta os outros dois tipos de conhecimento referidos.

Por exemplo, para se operacionalizar uma atividade como um laboratório gramatical é necessário que o professor saiba, em primeiro lugar, o nível de desenvolvimento dos seus alunos, que domine os conteúdos científicos que pretende trabalhar, que localize os objetivos curriculares para o nível de ensino concreto, que conheça as orientações terminológicas, que antevêja dificuldades dos alunos na realização das tarefas e que crie mecanismos facilitadores adequados, que respeite princípios pedagógicos de progressão, sequencialidade, adequação, coerência e coesão, que conheça e coloque em prática as etapas da aprendizagem segundo o método científico, que crie espaços para reflexão e descoberta, que crie momentos de sistematização, entre outros fatores relevantes. Esta multidimensionalidade de saberes e saberes-fazer implicados no processo assume-se como uma evidência da complexidade do conhecimento profissional do professor, em geral, e do professor de Português, em particular, especificamente no que se refere ao ensino da gramática.

#### **2.4. A influência significativa que a reflexão gramatical exerce sobre o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos**

O processo de ensino e aprendizagem da gramática assume-se como um eixo decisivo no sucesso académico, pessoal e social dos estudantes.

Segundo Duarte (2008a), é função da escolaridade tornar explícito o conhecimento linguístico implícito. Para a autora, uma das funções da escola é contribuir para o alargamento do

conhecimento intuitivo da língua e o desenvolvimento da sua consciência linguística até patamares superiores de conhecimento explícito. Este enraizamento do trabalho da gramática no conhecimento intuitivo dos falantes vai ao encontro da concepção *chomskiana* de gramática, segundo a qual a “gramática de uma língua tem por objectivo ser a descrição da competência intrínseca do falante-ouvinte idealizado” (Chomsky, citado por Duarte, 2000, p. 45).

A relevância do trabalho de consciência linguística alicerçado no conhecimento intuitivo dos falantes, pré-existente, poderá ainda ser reforçada se consideramos o conceito de aprendizagem significativa (Ausubel, 1963) ou a teoria da assimilação da aprendizagem e da retenção significativas (Ausubel, 2000), que enfatizam, no processo de construção do conhecimento, o papel da linguagem e da verbalização e a relação entre as ideias e os saberes prévios existentes na estrutura cognitiva dos indivíduos e as informações novas que estes recebem. Estas teorias, continuadas e amplamente difundidas por vários autores, têm vindo a influenciar pedagogos e educadores por todo o mundo. Ora, o processo de construção do conhecimento gramatical dos falantes poderá certamente ser amplamente facilitado se promovermos a ativação e a explicitação dos conhecimentos e concepções prévios existentes.

São muitos os autores e investigadores que se debruçam sobre a importância da linguagem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Por exemplo, Vygotsky (1988) considera que, no processo de aprendizagem, a mediação semiótica é um elemento muito importante. Este conceito exprime todo o mecanismo de transformação das funções interpessoais em intrapessoais desencadeado pela estruturação da atividade mental de nível superior ou a metacognição. Deste modo, as crianças vão progressivamente interiorizar significações sociais ou sistemas de signos. Esta interiorização vai, então, gerar desenvolvimento.

Segundo os socio-construtivistas, os sistemas de signos são de alta importância enquanto mediadores do desenvolvimento da atividade cognitiva. Esta função dos sistemas de signos possibilita controlar mecanismos comportamentais, assim como modificar os próprios processos mentais do sujeito. Ora, um exemplo de um sistema de signos é a linguagem, que, entre outros aspetos, desempenha um papel importantíssimo no desenvolvimento humano,

devido à sua função comunicacional ou manifestativa (Fromkin & Rodman, 1991), que, gradualmente, leva a criança a conceder um significado aos diferentes signos. A linguagem assume, igualmente, uma relevância significativa ao nível da construção e estruturação do pensamento, permitindo, ainda, à criança não só ter um papel ativo no seu meio social, como também autorregular os seus próprios impulsos.

A investigação tem revelado e reforçado continuamente o papel da reflexão gramatical no ensino da língua materna. A este respeito, Duarte (2000) apresenta alguns argumentos que podem evidenciar esta importância. Em primeiro lugar, a reflexão gramatical constitui uma atividade metacognitiva, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos. Em segundo lugar, as atividades de reflexão gramatical facilitam o acesso ao Português padrão por parte dos alunos que não o dominam. Por último, favorece a distinção entre os modos oral e escrito e a perceção de mecanismos e processos desejáveis no escrito, facilitando a aprendizagem da escrita. O desenvolvimento do conhecimento explícito é, então, fator de sucesso escolar, contribuindo para a prossecução de objetivos instrumentais, atitudinais-axiológicos e cognitivos gerais e específicos (Duarte, 2008a; Costa, 2009).

Segundo Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), o sucesso na leitura e na escrita está intimamente relacionado com a conjugação de três fatores:

(i) o nível de desempenho da linguagem oral da criança, nomeadamente no campo lexical e sintático, (ii) a capacidade que o sujeito possui para reflectir sobre o conhecimento implícito da sua língua materna (consciência fonológica, lexical e sintática), e (iii) o contacto prévio com materiais de leitura antes do ensino formal da mesma (p. 1).

Este inter-relacionamento entre o conhecimento linguístico, a reflexão linguística e a aprendizagem da leitura e da escrita, competências transversais a todo o currículo, leva-me a considerar que, na planificação do currículo, é importante ter em conta o trabalho de desenvolvimento linguístico e metalinguístico numa tripla perspetiva.

- i) Em primeiro lugar, é essencial desenvolver-se um trabalho estruturado centrado na língua como objeto de estudo, o que implica a construção de um conhecimento

científico sólido e rigoroso nas várias componentes linguísticas, de forma equilibrada, conforme explicitado anteriormente.

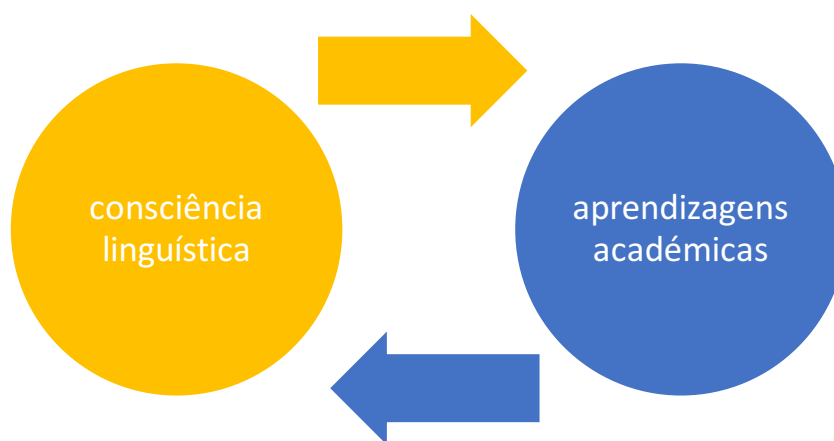
- ii) Em segundo lugar, a articulação do saber construído com as restantes competências nucleares da língua e com as outras áreas disciplinares que compõem o currículo dos estudantes não pode ser descurada. Por um lado, a língua materna é a língua veicular da maior parte das aprendizagens académicas, o que nos leva à conclusão de que um bom nível de competência linguística nas várias competências nucleares da língua facilitará a construção das aprendizagens na quase generalidade das áreas do currículo. Por outro lado, os processos associados às especificidades da aprendizagem da língua, sobretudo se envolverem uma perspetiva indutiva, reflexiva e sócio-construtivista, poderão, se mobilizados, ser altamente benéficos para a construção de conhecimento em outras áreas do saber
- iii) Em terceiro lugar, um bom domínio de conhecimentos linguísticos, tanto no modo oral como no modo escrito, é fundamental para a vida em sociedade e para o exercício da cidadania.

Uma vez que a primeira perspetiva referida (i) já foi aprofundada neste documento (cf. secção 2.3. deste capítulo), talvez seja agora relevante aprofundar um pouco os pontos ii) e iii) acima enunciados.

Em relação à perspetiva indicada em ii), a integração curricular da língua materna, nas modalidades oral e escrita, com várias áreas do currículo tem uma natureza transdisciplinar, atravessando todas as salas de aula (mesmo, frequentemente, as aulas de língua estrangeira) como língua veicular, mecanismo de acesso ao conhecimento e de comunicação em geral, de esclarecimento de dúvidas, de sistematização dos conceitos científicos nos diferentes domínios, etc.

Por outro lado, um trabalho articulado das várias competências nucleares da língua materna e do Português com outras áreas, gerador de intercâmbios entre os diversos domínios do saber, poderá trazer vários benefícios mútuos para as aprendizagens dos alunos em cada disciplina envolvida na equação.

De acordo com Sim-Sim (1998), por um lado, o desenvolvimento da consciência linguística das crianças é fundamental para a realização das aprendizagens escolares, especialmente da leitura e da escrita. Por outro, o desenvolvimento da consciência linguística é amplamente facilitado pelas aprendizagens escolares. Esta relação de interdependência está representada no esquema abaixo.



*Figura 10.* Interdependência entre a consciência linguística e as aprendizagens escolares.

Aprofundando, um pouco, a questão da interdisciplinaridade, podemos considerar, por exemplo, a enorme influência que as competências de compreensão da leitura poderão exercer na desconstrução e análise de textos na área das ciências naturais. Por outro lado, a apropriação de léxico específico das ciências naturais e o conhecimento científico próprio deste domínio disciplinar certamente exercerão uma influência positiva no nível de compreensão de textos expositivos focados numa temática na área. A aplicação do método científico em oficinas ou laboratórios gramaticais é um outro exemplo de integração curricular entre as ciências naturais e o Português. Através da reflexão sobre a língua mediante procedimentos de aprendizagem por descoberta, baseados na observação de dados, na deteção de regularidades, na formulação de generalizações claras e testagem das generalizações face a novos dados, os alunos aprenderão o método científico e treinarão o pensamento analítico. Por outro lado, criar-se-ão contextos de aprofundamento e sistematização do conhecimento da língua.

Pode, também, ser referida a identificação de padrões e regularidades, muito desenvolvida no âmbito da Matemática, e que atravessa as fronteiras das aulas dessa disciplina, entrando



regularmente nas aulas de Português, sendo este, no programa em vigor no período em que decorreu a recolha de dados, um aspeto contemplado em todos os planos do CEL. São vários autores que se têm debruçado sobre a questão da integração curricular entre a Matemática e o Português, áreas problemáticas se considerarmos os fracos resultados dos estudantes portugueses em estudos realizados no âmbito nacional e internacional, defendendo uma articulação horizontal do currículo e fornecendo evidências empíricas dos benefícios dos intercâmbios mútuos favorecidos para as aprendizagens em ambas as áreas. Por exemplo, Santana & Soares (2005) e Santana (2010) focam a inter-relação entre a escrita e a matemática, apresentando estudos realizados com alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico que evidenciaram o papel e a importância da escrita para a realização de aprendizagens matemáticas. Outros autores, como Rodrigues (2011) ou Sardinha (2011), abordam o intercâmbio entre a Matemática e o Português proporcionado a partir da exploração de histórias para a infância. Outros ainda, como Correia (2016), estudam a influência da complexidade linguística, neste caso ao nível da sintaxe, sobre a compreensão dos enunciados de exercícios de matemática, fornecendo evidências empíricas que permitem uma justificação sólida da importância de um trabalho articulado entre as duas disciplinas. Apesar das vantagens para as aprendizagens geradas desta forma, de acordo com os autores referidos, por este tipo de trabalho interdisciplinar, infelizmente, segundo Altieri (citada por Sardinha, 2011), esta não é uma prática corrente nas escolas.

Relativamente à questão referida em iii), importa considerar a preocupação sentida em muitos países, entre os quais Portugal, ao nível das competências de literacia da população. A literacia pode ser definida como “a capacidade de compreender, usar e refletir sobre textos escritos de forma a atingirmos os nossos objetivos, a desenvolvermos o nosso conhecimento e o nosso potencial e a participarmos de forma eficaz na sociedade” (PISA, OCDE, 2002, tradução livre). É, assim, de extrema relevância o desenvolvimento de capacidades linguísticas ao nível da compreensão da leitura, da reflexão sobre os textos e da mobilização de conhecimentos para contextos de uso diversificados, competências que exercem uma forte influência sobre o nível de literacia dos indivíduos. Estas competências exigem atividades cognitivas complexas, alicerçadas no “saber em uso” (Perrenoud e Le Boterf, citados por Roldão, 2005).

As competências de literacia permitem-nos compreender melhor o mundo que nos rodeia e nele funcionar adequadamente, assumindo-se como “condição de cidadania” (Carvalho & Sousa, 2011, p.10). O conceito de aprendizagem ao longo da vida, incontornável nas sociedades contemporâneas, pressupõe o domínio de competências de literacia (e numeracia), assumindo-se, segundo Carvalho e Sousa (2011, p.10), como “uma exigência da própria democracia e condição de não exclusão”.

Em suma, o ensino formal da língua materna deve ser encarado simultaneamente como objeto de estudo, como impulsionador de sucesso académico e facilitador do exercício de uma cidadania plena e de integração social. Tendo os aspetos referidos em consideração, importa, assim, realizar de forma intencional e sistemática atividades promotoras das competências de compreensão de leitura e de utilização do conhecimento construído, aliadas ao desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística, que evoluirá ao longo da experiência académica até patamares cada vez mais elaborados rumo ao estágio de conhecimento explícito.

## **2.5. O insucesso dos alunos portugueses no âmbito da gramática**

Durante vários anos, os resultados dos estudantes portugueses em estudos internacionais, como o *PISA (Project for International Student Assessment)*<sup>9</sup>, foram preocupantes, na medida em que se situavam abaixo da média dos países participantes nas áreas da leitura, da matemática e da ciência. Nos últimos anos, tem-se registado uma evolução bastante animadora na avaliação dos estudantes portugueses neste estudo no que se refere às competências de literacia nas três áreas, situando-se, de acordo com o último relatório disponível, o de 2015, acima da média dos alunos dos países da OCDE no que se refere à leitura e às ciências, situando-se na média no que se refere à matemática. Segundo Estrela & Ferreira (2017), estes “resultados mostram uma melhoria expressiva, se tivermos em conta

---

<sup>9</sup> Este projeto “foi lançado em 1997 pela OCDE no sentido de monitorizar os resultados dos sistemas educativos de um conjunto de países em termos de desempenho dos alunos no final da escolaridade obrigatória” (Ucha, 2007, p.2).

que, no ano 2000, o país aparecia na antepenúltima posição na literacia em ciências e em leitura”, por exemplo. Esta evolução é ainda mais acentuada se considerarmos que, dos vários países participantes, Portugal foi o que mais reduziu o PIB *per capita* (Flores, Casas-Novas & Ferreira, 2016). Apesar da evolução positiva registada nos resultados dos alunos portugueses no *PISA*, os resultados trazidos a lume por vários estudos continuam a evidenciar as dificuldades dos estudantes no âmbito da gramática.

No início do milénio, Duarte (2001, pp. 30, 31) referia que, no final do ensino secundário, de acordo com os programas oficiais até então, os estudantes deveriam ser proficientes na sua língua materna, o que pressupunha:

1. Dominar o português europeu padrão, no que se refere ao vocabulário, à morfologia, à sintaxe, às formas de tratamento, e utilizar esta variedade nas situações institucionais que o exigem – em particular, na sala de aula.
2. Saber ouvir discursos em várias variedades do português, captando a informação expressa e reconstituindo inferencialmente informação implícita.
3. Ser fluente na expressão oral, dominando um repertório diversificado de estilos, e saber falar em público, prendendo a atenção da audiência.
4. Ser um leitor fluente e crítico, com hábitos de leitura instalados.
5. Escrever com clareza e correcção linguística, dominando as técnicas requeridas pelos vários géneros textuais.
6. Ter competência metalinguística e utilizá-la como meio de controlo e correcção da sua produção oral e escrita e como instrumento de monitorização da compreensão oral e da leitura.

Se analisarmos os objetivos definidos nos programas para o ensino básico e secundário até aos dias de hoje numa perspetiva diacrónica e sincrónica e os compararmos com os resultados dos alunos de vários ciclos de ensino de seguida apresentados verificamos que algo tem vindo a falhar no ensino e na aprendizagem da língua da língua materna ao longo da escolaridade obrigatória (e não só), particularmente no que se refere à componente de reflexão e análise linguística e metalinguística.

Na verdade, se nos centrarmos em alguns trabalhos de investigação realizados a nível nacional e se tivermos em conta o sucesso dos alunos no domínio da gramática, verificamos que este é o campo em que, de um modo geral, os alunos apresentam dificuldades mais significativas. Em 2008, foram realizados estudos preparatórios (Duarte, 2008b; Duarte,

2008c; Rodrigues & Duarte, 2008) que conduziram à construção do programa de Português homologado em 2009, tendo evidenciado alguns pontos problemáticos relativamente ao ensino e à aprendizagem da gramática em Portugal. Segundo Costa et al. (2011), estes trabalhos permitiram que se chegasse à conclusão de que os estudantes portugueses em final de ciclo apresentavam dúvidas e dificuldades na resolução de exercícios e problemas que envolvessem conhecimento gramatical ou a sua explicitação. Esta conclusão não terá sido propriamente uma novidade. Por exemplo, em 2007, a então DGIDC (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular) elaborou um ponto da situação sobre o desempenho dos alunos do ensino básico em língua portuguesa (Ucha, 2007). Por um lado, este estudo permitiu um enquadramento internacional no que se refere aos níveis de literacia e à carga horária dedicada ao ensino da língua materna. Por outro lado, procedeu-se a uma análise dos resultados de alunos portugueses dos 4.º, 6.º e 9.º anos em provas realizadas em 2004, 2005 e 2006, incidindo nas competências da Leitura, da Escrita e do Conhecimento Explícito.

O Conhecimento Explícito da Língua foi a competência em que os alunos do 4.º ano tiveram pior desempenho<sup>10</sup>. Como se pode verificar através da análise dos gráficos que de seguida se apresentam, em 2004 e 2006, os resultados no Conhecimento Explícito da Língua foram melhores do que os de 2005, considerando o número de respostas no código máximo. Em 2006, registou-se uma diminuição no número de não respostas, apesar de a percentagem de respostas cotadas com 0 ser inferior em 2004.

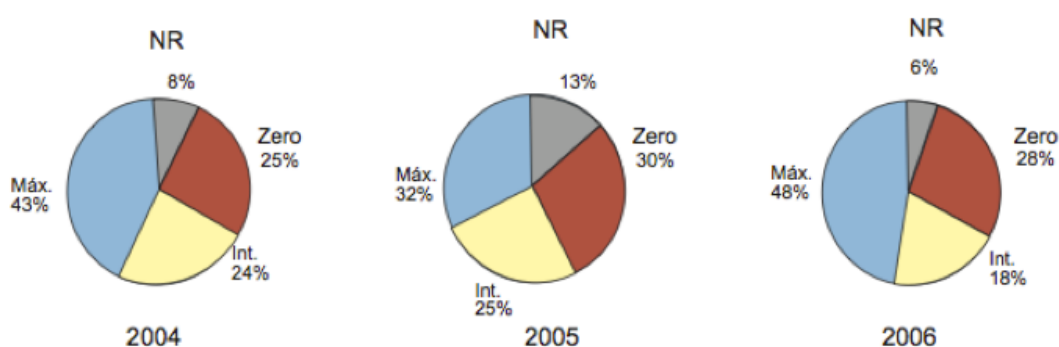


Figura 11. Resultados dos alunos do 4.º ano no Conhecimento Explícito da Língua. Retirado de Ucha (2007, p. 7).

<sup>10</sup> A percentagem de respostas situadas no código máximo no que se refere à compreensão da leitura foram de 58%, 52% e 55%, em 2004, 2005 e 2006, respetivamente, e, em relação à expressão escrita, de 31%, 32% e 46%, nos mesmos anos. No que se refere à expressão escrita, os valores intermédios foram bastante elevados, correspondendo a 65%, em 2004 e 2005, e a 45%, em 2006.

De acordo com os dados constantes do documento referido, pode ser destacada a dificuldade considerável na identificação dos graus dos adjetivos, na conjugação do tempo e do modo dos verbos adequada ao contexto e na ortografia. O conhecimento das classes das palavras foi o indicador em que os alunos obtiveram melhores resultados.

À semelhança dos resultados relativos aos alunos do 4.º ano, o Conhecimento Explícito da Língua foi a competência em que os alunos do 6.º ano obtiveram os piores resultados<sup>11</sup>, destacando-se, de acordo com a informação presente no documento, a grande dificuldade na identificação dos constituintes da frase e das suas funções sintáticas. A análise do gráfico em baixo apresentado (cf. figura 12) permite-nos verificar que nos três anos considerados os resultados dos alunos foram bastante insatisfatórios. Em 2005, a percentagem de respostas cotadas com 0 foi de 52% e o número de não respostas representou 15% do total. Em 2006, o número de respostas cotadas com 0 desceu para 26%, mas verificou-se um aumento substancial no número de não respostas (38%). Em 2004, verificaram-se 47% de não respostas e de respostas cotadas com zero.

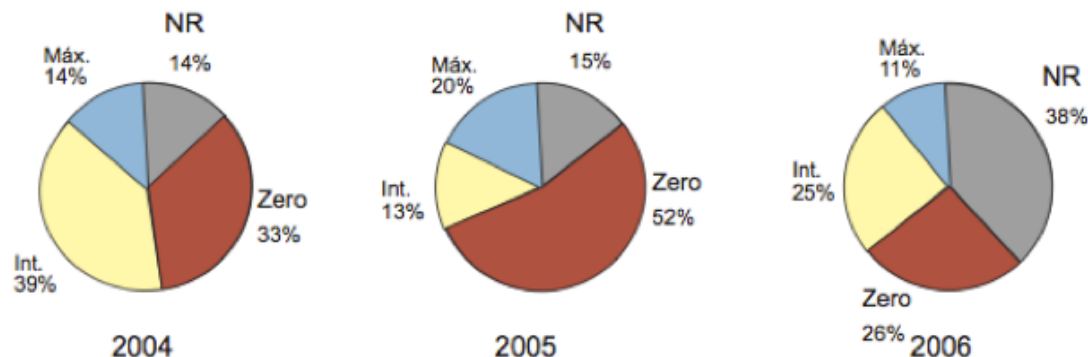


Figura 12. Resultados dos alunos do 6.º ano no Conhecimento Explícito da Língua. Retirado de Ucha (2007, p. 8).

A análise dos gráficos seguidamente apresentados permite-nos constatar que os alunos do 9.º ano revelaram, à semelhança dos do 4.º e do 6.º anos, maiores dificuldades no Conhecimento Explícito da Língua face às restantes competências nucleares.

<sup>11</sup> A percentagem de respostas situadas no código máximo no que se refere à compreensão da leitura foram de 26%, 49% e 47%, em 2004, 2005 e 2006, respetivamente, e, em relação à expressão escrita, de 19%, em 2004 e 2005, e 37%, em 2006. No que se refere à expressão escrita, os valores intermédios foram bastante elevados, correspondendo a 73%, em 2004, 75%, em 2005, e 55%, em 2006.

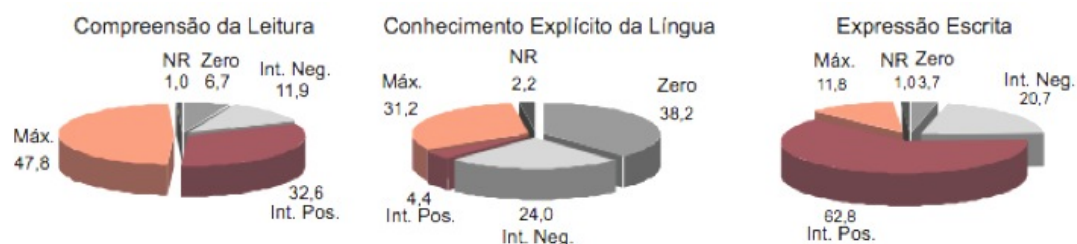


Figura 13. Resultados dos alunos do 9.º ano na compreensão da leitura, no conhecimento explícito da língua e na expressão escrita. Retirado de Ucha (2007, p. 10).

Apesar de as maiores dificuldades se terem verificado globalmente no Conhecimento Explícito da Língua, os alunos do 9.º ano apresentaram resultados satisfatórios na estruturação e no uso de regras da língua em situações de produção textual, o que parece refletir, segundo Ucha (2007, p. 11),

uma aparente contradição com os resultados globais obtidos na avaliação do conhecimento explícito da língua, testado geralmente de forma contextualizada. Pelos resultados negativos obtidos [no Conhecimento Explícito da Língua] .... não se poderá concluir que os alunos não conhecem as estruturas da língua em uso, uma vez que, quando avaliadas em situação de produção, como é o caso [na Expressão Escrita] ...., conseguem níveis intermédios suficientes. Pode concluir-se, no entanto, que os alunos não possuem um conhecimento reflexivo e metalinguístico desejável sobre a língua, através do qual o seu desempenho poderia ser superior.

Se nos centrarmos, agora, nos resultados relativos às dificuldades dos alunos portugueses do 6.º ao 11.º anos, obtidos no âmbito de um dos estudos preparatórios realizados em 2008 por Rodrigues & Duarte (2008) e que estiveram na base da construção do programa de Português de 2009, facilmente chegamos a conclusões semelhantes. De facto, a análise dos resultados do estudo permitiu constatar que os alunos do 6.º e do 9.º anos apresentavam dificuldades na resolução de tarefas que implicassem conhecimento gramatical, bem como nas que envolvessem a explicitação desse conhecimento.

Além da reflexão em torno dos dados divulgados no documento referido, procedi a uma análise dos resultados das provas de aferição de Português realizadas pelos alunos do 4.º e do 6.º anos entre os anos letivos 2007 – 2008 e 2011 – 2012.

Os exames centraram-se, de igual modo, nos domínios da Leitura ou da Compreensão da Leitura, Escrita ou Expressão Escrita e Conhecimento Explícito da Língua ou Funcionamento da Língua, designações utilizadas de forma não uniforme nos vários documentos. A forma como os resultados são apresentados nos relatórios elaborados a partir das provas poderá, numa leitura rápida, conduzir à conclusão de que os resultados no âmbito do Conhecimento Explícito da Língua são bastante satisfatórios. Repare-se nos gráficos seguintes, que integram a percentagem de respostas no código máximo, ou seja, totalmente corretas, em cada uma das três competências consideradas. Estes valores oscilam, no caso do Conhecimento Explícito da Língua, entre 56,5%, no ano 2007 - 2008, e 64%, no ano 2008 - 2009, no caso do 1.º ciclo (cf. tabela 6), e entre 32,8%, no ano 2010 - 2011, e 46,1%, no ano 2007 - 2008, no caso do 2.º ciclo (cf. tabela 7).

Tabela 6

*Percentagem de respostas totalmente corretas por ano letivo e domínio (1.º Ciclo)*

Ano letivo	Compreensão da Leitura/ Leitura	Expressão Escrita/ Escrita	Conhecimento Explícito da Língua/ Funcionamento da Língua (2011 – 2012)
2007 – 2008	44,9%	30,8%	56,5%
2008 – 2009	68,7%	39,9%	64%
2009 – 2010	64,7%	44,1%	62,3%
2010 – 2011	62,9%	34%	58,4%

*Nota.* Dados retirados de IAVE (2008, 2009, 2010, 2011)

Tabela 7

*Percentagem de respostas totalmente corretas por ano letivo e domínio (2.º Ciclo)*

Ano letivo	Compreensão da Leitura/ Leitura	Expressão Escrita/ Escrita	Conhecimento Explícito da Língua/ Funcionamento da Língua
2007 – 2008	62,2%	29,0%	46,1%
2008 – 2009	68%	32%	34%
2009 – 2010	52,8%	30,2%	33,4%
2010 – 2011	58,1%	27%	32,8%

*Nota.* Dados retirados de IAVE (2008, 2009, 2010, 2011)

Apesar da análise global feita no ponto anterior e se considerarmos os oito planos que integram o Conhecimento Explícito da Língua<sup>12</sup> (cf. figura 14) e a sua influência no sucesso nas restantes competências linguísticas, facilmente chegaremos à conclusão de que se registaram dificuldades consideráveis no âmbito desta competência em qualquer dos anos aqui referidos.

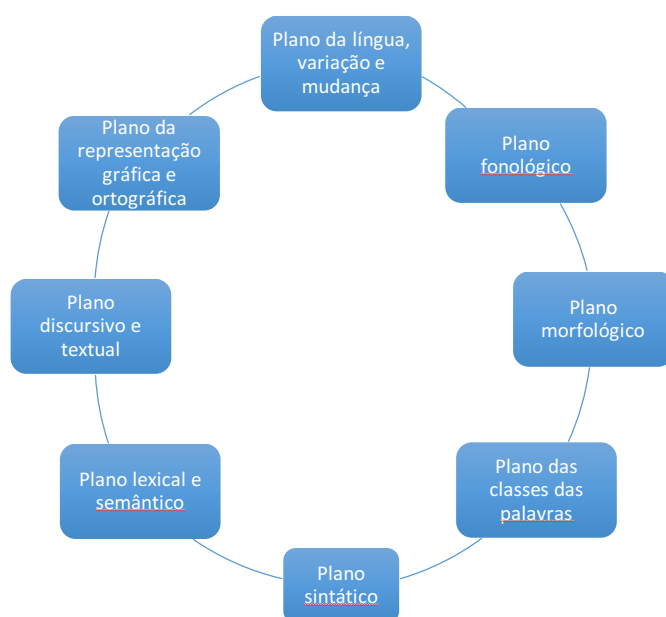


Figura 14. Planos do Conhecimento Explícito da Língua

Nos relatórios referentes às provas dos anos anteriormente analisados (2007 – 2008 a 2010 – 2011), são apresentados os vários indicadores considerados na avaliação ordenados consoante o grau de dificuldade evidenciado pelas respostas dos alunos. Apesar de se encontrarem integrados nos domínios Escrita, na maioria dos casos, ou da Leitura, vários indicadores requerem a mobilização de conhecimentos no âmbito de vários planos do Conhecimento Explícito da Língua. De seguida, apresentarei quatro tabelas (cf. tabelas 8, 9, 10 e 11) em que são apresentados os quatro indicadores que colocaram maiores dificuldades aos estudantes nos anos letivos 2007 – 2008 e 2008 – 2009, duas para cada nível de ensino, procurando clarificar os diversos níveis do Conhecimento Explícito da Língua convocados para a realização das tarefas indicadas.

<sup>12</sup> No caso do 1.º ciclo, são apenas considerados sete planos, sendo excluído o plano da língua, variação e mudança.



Tabela 8

Indicadores que colocaram mais dificuldades aos alunos do 1.º Ciclo em 2007 - 2008

2007 – 2008 (GAVE, 2008a, Anexos, p. 8)		1.º Ciclo	
Domínio	Indicador	Grau de dificuldade	Planos do CEL
Leitura	“Explicita uma expressão de acordo com o seu sentido num texto.”	1.º	- Plano discursivo e textual - Plano lexical e semântico
Escrita	“Mantém as coordenadas de enunciação adoptadas num texto e usa processos de articulação interfrásica”	2.º	- Plano discursivo e textual Plano sintático
Escrita	“Constrói frases de tipo e estruturas variados, assegurando, no plano intrafrásico, As regras de concordância, selecção e flexão)”	3.º	- Plano discursivo e textual - Plano sintático - Plano morfológico - Plano das classes das palavras
Escrita	“Redige um texto com estrutura bem definida, segmentando as unidades de discurso e utilizando os sinais de pontuação de forma adequada, tanto na delimitação de unidades maiores como no interior da frase.”	4.º	- Plano discursivo e textual - Plano da representação gráfica e ortográfica

Nota: Dados retirados de GAVE (2008a, Anexos, p. 8).

Tabela 9

Indicadores que colocaram mais dificuldades aos alunos do 2.º Ciclo em 2007 - 2008

2007 – 2008 (GAVE, 2008b, Anexos, p. 8)		2.º Ciclo	
Domínio	Indicador	Grau de dificuldade	Planos do CEL
Escrita	“Redige um texto com estrutura bem definida, segmentando as unidades de discurso e utilizando os sinais de pontuação de forma adequada, tanto na delimitação de unidades maiores como no interior da frase.”	1.º	- Plano discursivo e textual - Plano da representação gráfica e ortográfica

<b>Escrita</b>	“Constrói frases de tipo e estruturas variados, assegurando, no plano intrafrásico, As regras de concordância, selecção e flexão)”	2.º	- Plano discursivo e textual - Plano sintático - Plano morfológico - Plano das classes das palavras
<b>CEL</b>	“Explicita processos de formação da palavras”	3.º	- Plano morfológico - Plano das classes das palavras
<b>Escrita</b>	“Escreve com clareza e fluência, assegurando a correcção gramatical e ortográfica dos argumentos que apresenta”	4.º	Todos os planos (com menor ênfase dos planos da língua, variação e mudança e fonológico)

Nota: Dados retirados de GAVE (2008b, Anexos, p. 8).

Tabela 10

*Indicadores que colocaram mais dificuldades aos alunos do 1.º Ciclo em 2008 - 2009*

<b>2008 – 2009 (GAVE, 2009a, Anexos, p. 8)</b>		<b>1.º Ciclo</b>	
<b>Domínio</b>	<b>Indicador</b>	<b>Grau de dificuldade</b>	<b>Planos do CEL</b>
<b>CEL</b>	“Flexiona correctamente, em contexto, verbos das 1.ª, 2.ª e 3.ª conjugações.”	1.º	- Plano das classes das palavras - Plano morfológico
<b>Escrita</b>	“Constrói frases, assegurando as regras de concordância, selecção, flexão e ordem. Utiliza correctamente os sinais de pontuação, no interior da frase.”	2.º	- Plano discursivo e textual - Plano sintático - Plano morfológico - Plano da representação gráfica e ortográfica
<b>Escrita</b>	“Redige um convite, facultando todas as informações necessárias: emissor, destinatário, motivo, data e local”	3.º	- Plano discursivo e textual
<b>Escrita</b>	“Mantém as coordenadas de enunciação (tempo, espaço, pessoa) adoptadas inicialmente. Usa processos variados de articulação interfrásica (uso adequado de conectores, substituições nominais/	4.º	- Plano discursivo e textual - Plano sintático - Plano lexical e semântico

	pronominais). Usa vocabulário adequado e variado.”		
--	--	--	--

*Nota:* Dados retirados de GAVE (2009a, Anexos, p. 8).

Tabela 11

*Indicadores que colocaram mais dificuldades aos alunos do 2.º Ciclo em 2008 - 2009*

2008 – 2009 (GAVE, 2009b, Anexos, p. 8)		2.º Ciclo	
Domínio	Indicador	Grau de dificuldade	Planos do CEL
<b>Escrita</b>	“Constrói frases, assegurando as regras de concordância, selecção, flexão e ordem. Utiliza correctamente os sinais de pontuação, no interior da frase.”	1.º	- Plano discursivo e textual - Plano sintático - Plano morfológico - Plano da representação gráfica e ortográfica
<b>CEL</b>	“Conjuga correctamente, em contexto, verbos regulares e irregulares”.	2.º	- Plano morfológico - Plano das classes das palavras
<b>Escrita</b>	“Mantém as coordenadas de enunciação (tempo, espaço, pessoa) adoptadas inicialmente. Usa processos variados de articulação interfrásica (uso adequado de conectores, substituições nominais/pronominais). Usa vocabulário adequado e variado.”	3.º	- Plano discursivo e textual - Plano sintático - Plano lexical e semântico
<b>Escrita</b>	“Redige um texto com estrutura bem definida, segmentando as unidades maiores do discurso por recurso a uma utilização correcta dos sinais de pontuação.”	4.º	- Plano discursivo e textual - Plano sintático - Plano da representação gráfica e ortográfica

*Nota:* Dados retirados de GAVE (2009b, Anexos, p. 8).

Nos relatórios referentes às provas realizadas a partir de 2009 – 2010, os itens são apresentados por ordem crescente de dificuldade e organizados por domínio. Destacarei, de seguida, algumas das tarefas que representaram maior grau de dificuldade na Leitura ou na Escrita nos anos 2009 – 2010 e 2010 – 2011 e que pressupõem a mobilização de conhecimentos no âmbito do CEL.

Em relação ao primeiro ciclo, no ano letivo 2009 – 2010, a tarefa de leitura que ocupou a quarta posição relativamente ao grau de dificuldade revelado pelas respostas dos alunos foi “|r|econhecer o significado de uma expressão presente no texto” (GAVE, 2010a, p. 10), o que implica o domínio de saberes que podem ser enquadrados também no plano lexical e semântico do CEL. Relativamente à Escrita, o segundo indicador a representar maiores dificuldades para os estudantes foi “|c|onstruir frases assegurando as regras de concordância, selecção, flexão e ordem. Utilizar, correctamente, a pontuação, no interior da frase” (*ibid*), tarefa que requer a convocação de conteúdos, principalmente, dos planos sintático e da representação gráfica e ortográfica. Em relação ao 2.º ciclo, nesse ano, este indicador foi, à semelhança do que se verificou no 1.º ciclo, a tarefa que representou, em segundo lugar, a maior dificuldade para os alunos (GAVE, 2010b).

De seguida, centrar-me-ei nos indicadores que foram avaliados no âmbito do CEL no ano escolar 2009 – 2010. As tabelas que se seguem (cf. tabelas 12 e 13) incluem esses itens ordenados por grau de dificuldade.

Tabela 12

Itens por ordem crescente de dificuldade no CEL para o 1.º Ciclo, no ano letivo 2009 - 2010

Item	Domínio	Descrição sumária
15	CEL	Seleccionar as palavras de ligação adequadas às frases.
13	CEL	Agrupar palavras, dado um contexto frásico, em três classes diferentes.
14	CEL	Reconhecer, em contexto frásico, diferentes significados de uma mesma palavra.
12	CEL	Substituir palavras pelos respectivos sinónimos.
16	CEL	Identificar os constituintes que numa frase desempenham a função de sujeito e os que desempenham a função de predicado.
11	CEL	Identificar palavras graves.

Fonte: GAVE – Provas de Aferição 2010

Nota. Retirado de GAVE (2010a, p. 14).

Tabela 13

Itens por ordem crescente de dificuldade no CEL para o 2.º Ciclo, no ano letivo 2009 - 2010

Item	Domínio	Descrição sumária
12	CEL	Formar palavras derivadas por sufixação.
17	CEL	Seleccionar o elemento de ligação necessário à construção de uma frase complexa formada por coordenação ou subordinação, a partir de duas frases simples dadas.
13	CEL	Identificar classes de palavras em contexto frásico.
15	CEL	Classificar frases quanto ao tipo e à forma.
16	CEL	Identificar os constituintes de uma frase que desempenham as funções sintácticas indicadas (sujeito, predicado, complemento directo e complemento indirecto).
10	CEL	Utilizar, em contexto frásico, um sentido diferente de um vocábulo dado.
11	CEL	Ordenar (nove) palavras alfabeticamente.
14	CEL	Utilizar diferentes tempos verbais do modo indicativo.

Nota. Retirado de GAVE (2010b, p. 14).

Fonte: GAVE – Provas de aferição 2010

No ano escolar 2010 – 2011, o indicador, enquadrado no domínio da Leitura, “|i|dentificar o referente textual de um pronome” (GAVE 2011a, p.14), que implica, sobretudo, a mobilização de conhecimentos do âmbito do plano sintático, ocupou a nona posição em termos de grau de dificuldade no universo dos alunos do 1.º ciclo. Relativamente ao 2.º ciclo, a tarefa de Leitura mais difícil para os estudantes foi “justificar uma frase com base na deteção de um recurso de estilo (personificação)” (GAVE, 2011b, p. 12), o que envolve a utilização de conteúdos de natureza semântica. Em relação à Escrita, a tarefa “|c|onstruir frases assegurando as regras de concordância, selecção, flexão e ordem. Utilizar, correctamente, a pontuação, no interior da frase” foi a que representou um maior grau de dificuldade tanto para os estudantes do 1.º ciclo, como para os do 2.º (GAVE, 2011b, p. 13). As duas tabelas que se seguem (cf. tabelas 14 e 15) integram os indicadores considerados no domínio do CEL, no ano letivo 2010 – 2011, ordenados consoante o índice de dificuldade.

Tabela 14

Itens por ordem crescente de dificuldade no CEL para o 1.º Ciclo, no ano letivo 2010 – 2011

Item	Domínio	Descrição sumária
12	CEL	Agrupar palavras, dado um contexto frásico, em três classes distintas.
11	CEL	Distinguir uma série de palavras homófonas utilizando-as corretamente em contexto frásico.
14	CEL	Identificar os constituintes que, numa frase, desempenham a função de sujeito e os que desempenham a função de predicado.
10	CEL	Ordenar palavras alfabeticamente.
13	CEL	Identificar, em contexto frásico, diferentes aceções de uma mesma palavra.

*Nota.* Retirado de GAVE (2011a, p. 14).

Fonte: GAVE – Provas de Aferição 2011.

Tabela 15

Itens por ordem crescente de dificuldade no CEL para o 2.º Ciclo, no ano letivo 2010 – 2011

Item	Domínio	Descrição sumária
12	CEL	Identificar palavras de diferentes classes gramaticais.
15	CEL	Transformar uma frase afirmativa na forma negativa.
14	CEL	Identificar, numa frase, os constituintes que desempenham funções sintáticas nucleares.
11	CEL	Ordenar palavras alfabeticamente.
10	CEL	Utilizar corretamente, em contexto frásico, uma palavra dada, mas numa aceção diferente.
16	CEL	Converter discurso indireto em discurso direto.
13	CEL	Utilizar diferentes tempos verbais do modo indicativo.

*Nota.* Retirado de GAVE (2011b, p. 14).

Fonte: GAVE – Provas de Aferição 2011.

Esta análise mais fina permite-nos facilmente verificar as sérias dificuldades dos estudantes no âmbito de vários conteúdos gramaticais, visível particularmente na sua mobilização para outras competências, principalmente a Escrita.

O IAVE (Instituto de Avaliação Educativa) elaborou um relatório a partir das provas finais dos 2.º e 3.º ciclos realizadas entre 2010 e 2014. Este documento (IAVE, 2015) permitiu uma visão sumária do desempenho dos estudantes nas tarefas classificadas no âmbito da Gramática, como se pode verificar pela leitura e análise da tabela abaixo representada (cf. tabela 16).

Tabela 16

*Classificação média (%) em relação à cotação por áreas e conteúdos gramaticais*

Área gramatical	Conteúdo	Ano	Resultado <sup>5</sup>
Classes de palavras e morfologia	Identificar grau do adjetivo	2012	79%
	Classificar um determinante demonstrativo	2012	39%
	Conjugar verbos no indicativo e no imperativo	2012	60%
	Distinguir classes de palavras: determinante, pronome, quantificador	2013	54%
	Conjugar verbos no indicativo e no conjuntivo	2013	31%
	Distinguir palavras derivadas de compostas	2014	65%
	Identificar uma forma verbal no condicional	2014	53%
	Transcrever um verbo auxiliar	2014	51%
	Transcrever um verbo copulativo	2014	46%
Sintaxe	Utilizar corretamente um pronome pessoal em adjacência verbal (complemento direto)	2012	74%
	Utilizar corretamente um pronome pessoal em adjacência verbal (complemento indireto)	2012	67%
	Transcrever uma expressão com a função sintática de sujeito	2012	50%
	Transcrever uma expressão com a função sintática de predicativo do sujeito	2013	28%
	Identificar uma oração subordinada condicional	2013	59%
	Transcrever uma expressão com a função sintática de complemento oblíquo	2014	46%
	Identificar frase com vocativo	2014	48%
	Reescrever frase na forma passiva	2014	20%
Discurso e texto	Completar texto com conjunções coordenativas e subordinativas dadas	2012	85%
	Reescrever fala em discurso indireto	2013	39%
Representação gráfica	Escrever frase com parónima de uma palavra dada	2013	37%

*Nota.* Retirado de IAVE (2015, p.16)

Os autores do relatório apresentam algumas conclusões importantes, que resultam da análise da tabela apresentada:

- i) Os itens em que foram registados os melhores resultados correspondem a conteúdos lecionados desde o primeiro ciclo do ensino básico “como é o caso dos graus dos adjetivos ...., da conjugação de verbos nos modos indicativo e imperativo .... e da utilização de pronomes pessoais em posição pós-verbal” (IAVE, 2015, pp. 16, 17). É interessante constatar a importância da consolidação proporcionada por uma operacionalização do *currículo em espiral* (Bruner) para as aprendizagens dos estudantes.
- ii) Quando foi solicitada uma análise linguística mais complexa ou específica, frequentemente associada à utilização de metalinguagem, os resultados dos estudantes foram bastante inferiores, “como nos casos da identificação da classe e da subclasse de uma palavra ...., na conjugação de verbos nos modos indicativo e conjuntivo .... e da identificação de funções sintáticas” (*ibid*, p.17).
- iii) As atividades em que foi necessária a realização de operações complexas, requerendo a mobilização de várias regras em simultâneo foram as que colocaram maiores dificuldades aos estudantes, tendo sido os seus desempenhos claramente inferiores, “como é o caso dos itens que requeriam a transformação do discurso direto em indireto .... e a transformação de uma frase ativa em frase passiva” (*idem*). Relativamente às conclusões enunciadas em ii) e iii), não será surpreendente que as atividades que envolvem processos cognitivos mais complexos e a integração e mobilização de várias estruturas, regras e paradigmas, bem como a associação à metalinguagem, representem um maior grau de dificuldade.

As dificuldades dos alunos não se restringem ao ensino básico. Os estudos conduzidos por Delgado Martins et al. (1987, citados por Costa, 2009) e Costa (2008) revelam que os alunos têm graves problemas ao nível do conhecimento gramatical no final do ensino secundário. A este respeito, Duarte (1992, p. 164) refere que os

alunos concluem a sua escolaridade secundária sem consciência explícita das regularidades da língua, dos tipos de unidades que formam as palavras e frases, dos paradigmas flexionais, dos processos de formação de novas palavras, dos padrões de articulação entre frases. O seu fundo lexical ativo e passivo é mais restrito do que seria desejável. São notórias as suas deficiências relativamente ao domínio das convenções ortográficas e das regras de pontuação.

Estrela e Ferreira (2017) realizaram um estudo sobre as competências linguísticas de alunos à entrada no ensino superior e verificaram que os estudantes evidenciam várias fragilidades, particularmente no que se refere à capacidade de identificação, correção e explicitação de problemas de correção linguística a nível da pontuação, da morfossintaxe e do léxico. As autoras referiram, ainda, a inadequada mobilização de conhecimentos linguísticos e metalinguísticos em tarefas de leitura e escrita, visíveis, por exemplo, pela dificuldade em enunciar e explicitar estratégias, etapas e processos de maximização da compreensão e da produção de textos escritos e na expressividade de problemas de correção linguística nas produções escritas dos participantes, sobretudo no que se refere à ortografia, à pontuação, à morfossintaxe e ao léxico.

Âmbar (1985 citado por Pinto, 2004) afirma existir um “sentimento generalizado de um não sucesso” (p.55) em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática. A este respeito, Pinto (2004) refere um estudo, levado a cabo em 1989 pelo grupo de didática do Departamento de Linguística da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, tendo por base um inquérito a estagiários e orientadores, em que é conferida uma qualificação de “mau” na avaliação do estado do ensino da gramática por 78% dos orientadores e por 45,1% dos estagiários. A autora avança o exemplo de um outro estudo realizado por Castro e Sousa (1989 citados por Pinto, 2004), no qual mais de dois terços dos professores participantes avaliaram o “actual estado de coisas no ensino da gramática” como “pouco favorável” ou “nada favorável” (*idem*, p. 55).



## 2.6. O posicionamento dos professores perante o ensino e a aprendizagem da gramática

Os resultados de um dos estudos preparatórios na base da construção do programa de 2009, sobre o posicionamento dos docentes face à Língua Portuguesa (Duarte, 2008b), revelaram que a maioria dos inquiridos declara privilegiar estratégias de natureza dedutiva, nomeadamente a apresentação de regras e estruturas pelo professor, seguida da realização de exercícios de treino pelos alunos. Este trabalho evidencia, ainda, que muitos docentes desvalorizam a importância do CEL face às restantes competências nucleares da língua.

A análise da tabela de seguida representada (cf. tabela 17) permite verificar que o Conhecimento Explícito da Língua é considerado menos importante do que as outras competências por muitos professores, o que se evidencia mais significativamente no 2.º e no 3.º Ciclos.

Tabela 17

*Importância atribuída a cada competência por ciclo de ensino (percentagens de respostas para a opção “muito importante”*

	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
Compreensão e expressão oral	95%	87%	80%
Leitura	93%	90%	81%
Expressão escrita	90%	88%	86%
Conhecimento explícito da língua	63%	41%	45%

*Nota.* Retirado de Duarte (2008b, p. 11).

O estudo possibilita também, como referido, a verificação das estratégias favorecidas pelos professores no ensino da gramática. Como pode ser constatado pela análise do gráfico seguidamente apresentado (cf. figura 15), a estratégia mais referida pelos docentes foi a explicação de regras, com exemplificação, aplicação e treino dos conteúdos, com 90% de respostas, um percurso tipicamente dedutivo ou expositivo. De seguida, surgem as atividades relacionadas com a leitura e com a escrita, com 82%, e a seleção de textos literários com ocorrências do conteúdo a trabalhar, com aproximadamente 40%. As atividades menos referidas pelos inquiridos foram as de reflexão ou de observação ou manipulação de dados, características de uma abordagem indutiva da gramática.



Figura 15. Estratégias e atividades privilegiadas pelos docentes. Retirado de Duarte, 2008b, p.15.

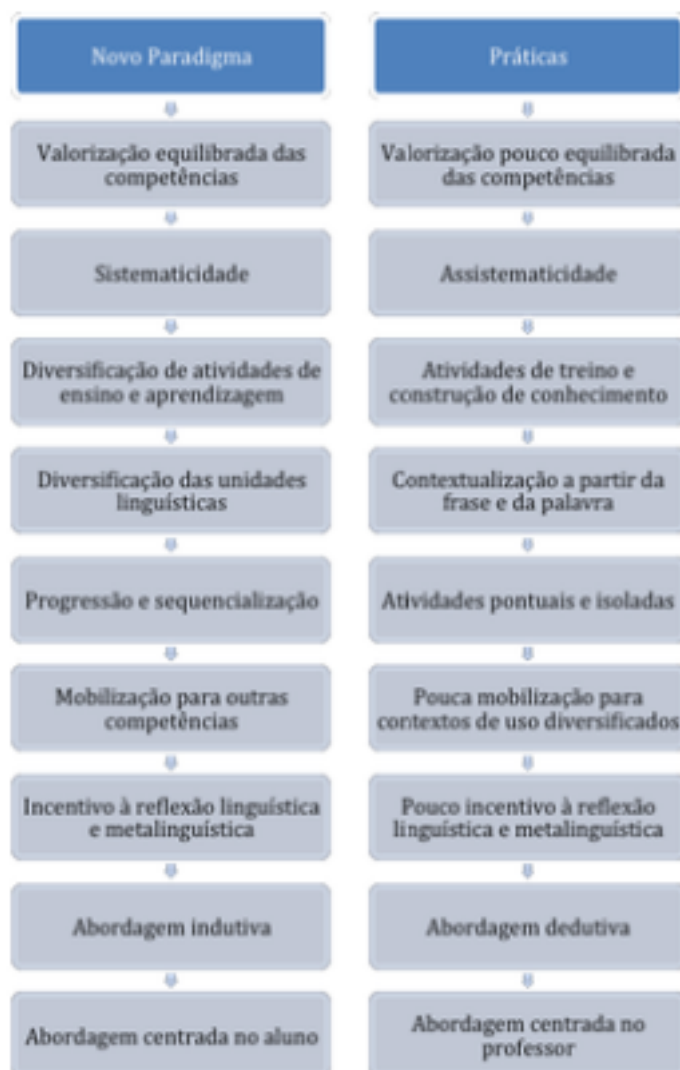
Resultados semelhantes surgiram num estudo multicase que desenvolvi sobre concepções e práticas de professores de Português do 2.º ciclo (Ferreira, 2012). O estudo, de natureza exploratória, foi desenvolvido no âmbito da realização da dissertação de mestrado intitulada *Concepções e práticas dos professores de Português, língua materna, em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática: um estudo exploratório no 2.º ciclo do ensino básico*. Foi um trabalho realizado tendo em consideração a “bidimensionalidade da acção docente” (Zabalza, 1994, p.34), na qual pensamento e comportamento estão implicados, e as orientações curriculares e terminológicas presentes no programa de Português em vigor no momento da recolha de dados e no *Dicionário Terminológico*. Em termos metodológicos, foram realizados seis estudos de caso, com recurso à observação de aulas e à realização de entrevistas, de modo a identificar algumas práticas e concepções dos professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB face ao ensino e à aprendizagem da gramática, através da análise da sua atuação e do seu discurso. Pretendi, sobretudo, obter informação relativamente ao seu conhecimento das mudanças ocorridas neste domínio, às lacunas que evidenciavam ao nível do conhecimento científico e didático e ao modelo de ensino da gramática que, eventualmente, seguiam. Deste modo, procurei identificar áreas de intervenção conducentes a mudanças efetivas em sala de aula. Podem ser destacadas algumas conclusões do estudo, nomeadamente a não linearidade entre discurso e práticas docentes, a incoerência entre as orientações curriculares e terminológicas e a atuação dos professores, as fragilidades e carências na preparação científica e/ou didática e as necessidades de formação ao nível da atualização exigida pelas constantes alterações nas orientações, filosofias e políticas educativas e ao nível do conhecimento científico e/ou didático.

Estes dados parecem não ser exclusivos do contexto português. No contexto internacional, pode ser destacado o trabalho desenvolvido por Mohamed (2006) no âmbito da elaboração da sua tese de doutoramento, devido à proximidade do objeto de estudo e à influência que exerceu sobre o desenho da investigação referida no parágrafo anterior e a que foi desenvolvida para a realização do trabalho que agora apresento. A investigadora estudou a influência de um programa de formação contínua sobre as concepções e as práticas de ensino da gramática de uma língua estrangeira. Através da combinação de uma abordagem em extensão e da realização de estudos de caso, que envolveram a observação de aulas, a realização de entrevistas e análise documental, a autora investigou o inter-relacionamento entre as concepções dos professores, as suas práticas e a sua formação e desenvolvimento profissionais no que se refere ao ensino da gramática, centrando-se na influência de um programa de formação sobre essas concepções e práticas. Concluiu que os professores privilegiam metodologias expositivas, que existem discrepâncias entre as crenças e o comportamento e que, ainda que a formação tenha tido alguma influência sobre a alteração de práticas (e concepções), esta foi reduzida.

Considerando os resultados e as conclusões de alguns dos trabalhos referidos, particularmente as inconsistências assinaladas entre os vários fatores em análise, Ferreira (2014a) apresenta um quadro que permite visualizar alguns dos elementos contrastantes entre o *novo* paradigma de ensino e aprendizagem da gramática (Cardoso, 2008; Ferreira, 2013; Pereira, 2010) e as práticas dos docentes neste domínio, considerando as unidades linguísticas privilegiadas, a articulação do CEL com as restantes competências linguísticas, a organização e a estruturação das atividades, o incentivo à reflexão linguística e metalinguística, o tipo de abordagem da gramática e os papéis atribuídos a professor e alunos (cf. tabela 18).

Tabela 18

*Contraste entre o novo paradigma de ensino e aprendizagem da gramática e as práticas dos docentes*



*Nota.* Retirado de Ferreira, 2014a, p.135.

De um modo geral, com uma exceção, os docentes participantes no estudo conduzido por Ferreira (2012) atribuíram um sentido redutor ao conceito de gramática, tendo, no caso em concreto de seguida apresentado, sido claramente desvalorizada a sua importância, como se pode verificar no excerto de uma entrevista realizada ao participante:

A gramática| é importante porque há certas, certas estruturas, que é bom que eles se habituem a fazer e a organizar as frases daquela forma, mas não acho que seja muito importante distinguir, por exemplo, um nome comum, dum nome abstrato, dum nome... acho que não é por aí. Sinceramente, acho que devemos dar mais tempo à

leitura ou à escrita do que propriamente em fazer exercícios com as várias classes de palavras ou o que quer que seja.

P3, Ferreira, 2012, p.77

Apesar desta visão redutora do conceito de gramática, os dados recolhidos no estudo...

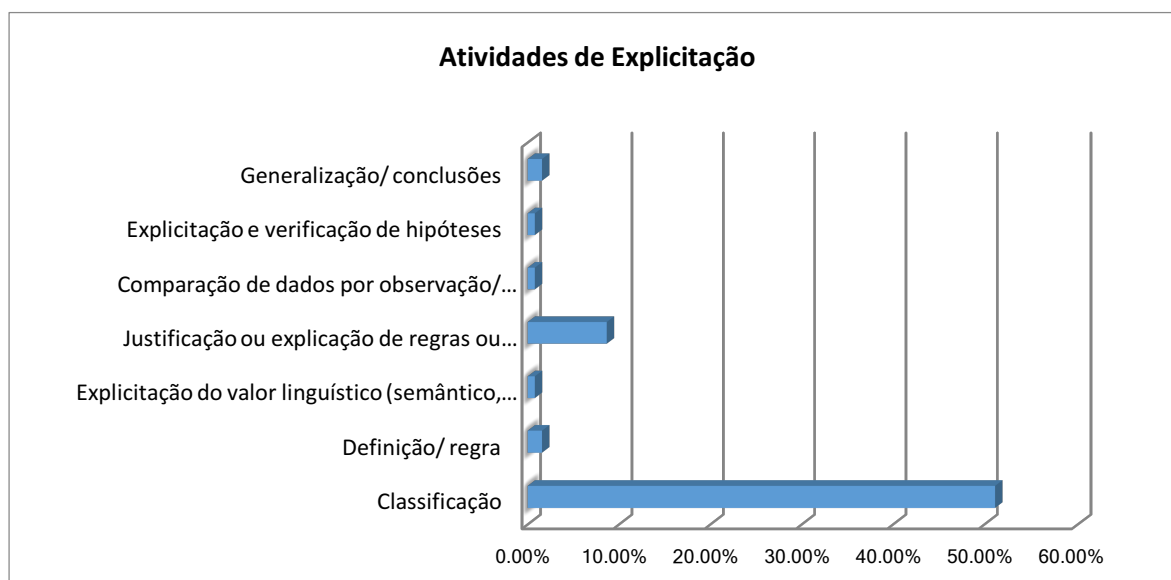
são coerentes com a *prepotência gramatical* referida por autores como Pinto (2001; 2004), Figueiredo (2004) ou Neves (2001), na medida em que todos os participantes ensinam gramática e, de um modo geral, dedicam uma percentagem elevada do tempo letivo ao trabalho desta competência. Ao contrário do que se poderia pensar, o problema não reside na pouca importância atribuída à gramática nem na recusa do trabalho desta área curricular, mas na conceção que os docentes têm de gramática e da forma como deve decorrer o processo de ensino e aprendizagem neste domínio.

Ferreira, 2012, p. 115

De facto, Figueiredo (2004) refere a existência de uma “espécie de prepotência gramatical” (p. 105) que tem acompanhado o ensino da gramática, cuja fundamentação surgia associada à configuração e ao desenvolvimento do espírito lógico e do raciocínio. Neves (2001), no âmbito de um estudo que conduziu com professores de Português, no Brasil, afirma que os docentes sentem que o trabalho da competência “não está servindo para nada” (p.47), mas “mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação do seu papel” (p. 48). De igual modo, Sousa (citada por Pereira, 2010) e Castro (*ibidem*) consideram que a gramática é encarada pelos professores como um traço caracterizador da disciplina de Português e que qualquer conteúdo pode ser ensinado se for reconhecido e legitimado como gramática.

Uma das conclusões apresentadas no estudo de Ferreira (2012) foi a de que, apesar da literatura, dos normativos e dos documentos orientadores em vigor no momento da recolha de informação pressuporem uma operacionalização de metodologias de ensino da gramática de cariz indutivo, atribuindo aos alunos um papel decisivo na construção das suas aprendizagens, mediante processos de reflexão e de descoberta, em pequenos passos, os

professores participantes no estudo continuavam, de um modo geral, a privilegiar estratégias e atividades características de uma abordagem expositiva ou dedutiva da gramática, reservando aos alunos o papel e o estatuto de meros recetores de regras, estruturas e paradigmas, que deverão interiorizar através da exercitação. As atividades de explicitação promovidas pelos professores foram quase exclusivamente de classificação (cf. figura 16).



*Figura 16.* Classificação dos exercícios de explicitação propostos pelos docentes (percentagens globais). Retirado de Ferreira (2012, p. 113).

Um elemento que será importante considerar nesta situação problemática e que poderá justificar algumas das incongruências referidas relaciona-se com o processo de socialização do professor referido por vários autores (e.g. Flores, 2009; Lopes & Tormenta, 2010; Tardif, 2000), concretamente na transição da situação de aluno para a situação de professor. Lopes e Tormenta (2010) referem que, frequentemente, os professores em início de carreira abandonam as aprendizagens realizadas na formação inicial, concretamente a nível das perspetivas sobre o ensino e a aprendizagem veiculadas, e adotam as práticas mais comuns nos seus contextos de trabalho, tradicionais, transmissivas e centradas no professor. Por outro lado, Tardif (2000) afirma que as conceções prévias, muito radicadas nas experiências anteriores à formação, são extremamente resistentes e que, quando os professores se deparam com problemas a que precisam de responder tendem a regressar a essas conceções, geralmente tradicionais. Flores (2009) salienta uma “transformação de uma perspetiva mais indutiva e progressista para uma postura mais centrada no professor” (p.77, tradução livre), relatada por professores principiantes.

Mais recentemente, em 2014, foram divulgados os resultados de um estudo realizado no âmbito do projeto *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores* (Lopes et al., 2014) obtidos através da aplicação de questionários a 1,6% do número total de professores do 1.º ciclo à data, com representatividade por área geográfica, entre setembro de 2011 e fevereiro de 2013. Os autores chegaram a algumas conclusões relevantes, destacando-se, por exemplo, o pouco tempo letivo dedicado à gramática ou a questões relacionadas com o conhecimento linguístico explícito, conforme se pode verificar pela análise do gráfico abaixo apresentado, resultante das categorias em que foram codificadas as respostas dos participantes à solicitação de identificação do tipo de atividades que habitualmente realizam numa aula de língua materna com a duração de duas horas:

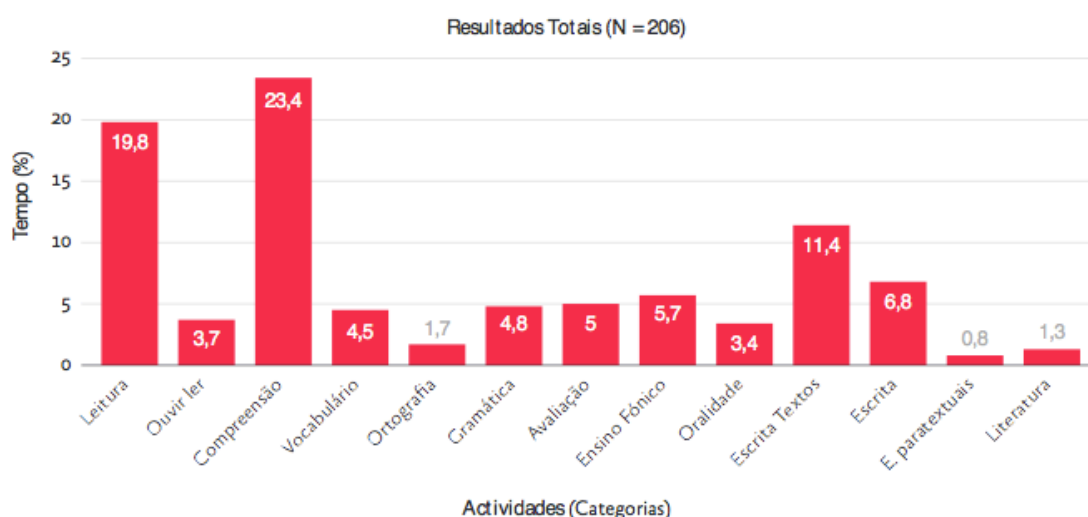


Figura 17. Categorias de atividades referidas pelos participantes. Retirado de Lopes et al. (2014, p. 74).

Atente-se nas considerações dos autores a este respeito, referindo-se à percentagem reduzida de tempo dedicado à gramática (4,8%):

.... significa que o conhecimento explícito de elementos do texto (ou da fala) não é muito valorizado. Se conjugarmos este resultado com os 0,8 % do tempo dedicado aos elementos paratextuais (e. g., sublinhados, parágrafos, títulos, tipo de texto), alguns dos quais constituem uma parte da codificação gráfica dos elementos prosódicos da fala, poderemos questionar-nos se não se estará a sobrestimar as possibilidades de os alunos realizarem estas aprendizagens de forma intuitiva. Este tipo de conhecimentos

é relevante para a leitura e compreensão de textos e é porventura ainda mais relevante para a escrita de textos.

Lopes et al., 2014, p.75

Mesmo considerando a gramática ou o conhecimento explícito numa perspetiva mais abrangente que a dos autores, incluindo, por exemplo, além dos “elementos paratextuais” acima referidos, questões relacionadas com a ortografia, o vocabulário ou o “ensino fónico”, o panorama não é significativamente alterado. Os próprios autores destacam a reduzida percentagem de tempo letivo dedicada à ortografia (1,7%), realçando as “queixas recorrentes de professores de outros níveis de ensino, incluindo do ensino superior, relativamente ao grande número de erros ortográficos cometidos pelos alunos” (*idem*, p. 75), enfatizando que o pouco tempo dedicado ao trabalho da ortografia e a forma como esse trabalho será feito poderão justificar a persistência desse tipo de desvios ao longo do percurso académico dos estudantes.

Os dados aqui apresentados permitem a identificação de pontos problemáticos no posicionamento dos professores face à gramática, o que poderá ter sérias repercussões na qualidade das aprendizagens construídas pelos alunos neste campo, na medida em que o modo como os professores ensinam exerce uma forte influência na extensão das aprendizagens dos alunos (Calderhead, 1996; Mohamed, 2006).

## **2.7. Síntese das ideias-chave**

### ***Gramática: o parente pobre do ensino e da aprendizagem da língua materna?***

Podemos assinalar algumas representações do conceito e do papel da gramática que enformaram o percurso histórico desta componente da língua. A gramática como a arte de ler e escrever encontra raízes profundas que recuam até à sua origem e que acompanham grande parte da sua história. Ocupou durante muito tempo um espaço privilegiado nas aulas, confundindo-se, frequentemente com os conceitos de língua portuguesa ou de língua materna. Alicerçada nos usos linguísticos dos escritores consagrados e com uma forte ligação à tradição filosófica clássica, era considerada uma via de acesso à cultura e ao conhecimento.



A perspectiva normativa dominou o panorama mundial até ao início do século XX, momento em que a perspectiva descritiva começou a ganhar terreno.

Analisando a evolução das perspectivas e das orientações face à gramática no contexto nacional, é interessante constatar que o papel da memorização nas aprendizagens foi equacionado de formas diferentes, tendo ocupado lugar de destaque nos programas dos anos 20 até aos anos 40 do século XX, por exemplo, e sendo explicitamente desvalorizado em vários programas a partir do final da década de 1940. O ensino por definições começou a ser recusado, optando-se pela operacionalização do conhecimento linguístico na sua dimensão funcional, sobretudo desde a década de 60 do século XX.

Por vezes, o papel explicitamente atribuído à gramática extravasou as fronteiras habituais, chegando mesmo a ser um instrumento de construção da personalidade e de veiculação de sentidos patrióticos, como foi o caso do programa de 1954, no período do Estado Novo.

Depois de 1975, a perspectiva prescritiva foi claramente repudiada, tendo-se verificado uma valorização da competência comunicativa, por influência das metodologias de ensino das línguas estrangeiras. No final dos anos 70, defendeu-se que o estudo da língua materna deveria ser sempre feito em situação textual. Na mesma linha, no programa de 1991 acentua-se a operacionalização articulada do currículo e enfatiza-se a natureza instrumental do conhecimento gramatical, que deverá ser sempre trabalhado em situações de uso e funcionamento.

Nos anos 80, são valorizadas as aprendizagens por descoberta, particularmente através de testes sintáticos e de manipulação de dados, parecendo este um episódio não continuado nas décadas seguintes.

Em 2001, durante a vigência do programa de 1991, a importância da gramática é recuperada, tendo o Conhecimento Explícito da Língua adquirido um estatuto de competência nuclear, tão importante como as restantes. No entanto, tendo o programa em vigor pressupostos distintos, não posso afirmar que as orientações curriculares tenham caminhado de forma harmoniosa e coerente no sentido de uma valorização equilibrada das várias componentes

da língua e de um trabalho sistemático e rigoroso de construção do conhecimento gramatical. A valorização da reflexão linguística e metalinguística voltou a ser consolidada no programa de 2009, que pressupõe a concretização de percursos indutivos e reflexivos de construção do conhecimento gramatical.

A utilização de diferentes designações para a competência (ou o domínio) relativa ao trabalho de reflexão linguística e metalinguística (e.g. *gramática*, *funcionamento da língua*, *conhecimento explícito da língua*) é sintomática das diferentes perspetivas explicitadas neste capítulo e de alguma instabilidade nas políticas e nos documentos orientadores da prática docente. Neste trabalho, são utilizadas as designações *gramática* e *conhecimento explícito da língua* como sinónimos, na medida em que assumo a perspetiva chomskiana de *gramática* como conhecimento linguístico e descrição desse conhecimento, o que é coerente com as definições de *conhecimento explícito* (da língua) presentes na literatura (e.g. Sim-Sim, 1998) e no programa em vigor no momento da recolha de dados (Reis, 2009).

As orientações curriculares apresentadas neste capítulo espelharam, como vimos, diferentes perspetivas face ao ensino e à aprendizagem da gramática ao longo da história e certamente terão influenciado as práticas dos professores e, conseqüentemente, as aprendizagens dos alunos neste domínio. Podem identificar-se, ainda hoje, quatro perspetivas preponderantes, assentes em dois binómios: perspetiva normativa Vs. perspetiva descritiva e abordagem expositiva Vs. abordagem indutiva. Um primeiro contraste pode observar-se entre a perspetiva normativa, visível, por exemplo, na sobrevalorização do erro e na correção rigorosa desse erro, e a perspetiva descritiva, que encara os desvios como inevitáveis e como indicadores da etapa de desenvolvimento e das dificuldades e aprendizagens das crianças, sendo motor de reflexão e análise por parte de professores e alunos. Um segundo contraste pode observar-se entre a abordagem expositiva e a abordagem indutiva. A primeira assenta no tratamento do conhecimento linguístico como o resultado de um processo de receção de regras, estrutura e paradigmas transmitidos por um utilizador competente da língua, o professor, que, segundo um percurso transmissivo, cria as condições para que os alunos interiorizem esse conhecimento através da exercitação e da memorização. A segunda assenta no reconhecimento de que os alunos são falantes eficientes e que, como tal, têm conhecimento sobre a língua, e que cabe ao professor criar as condições para que estes

construam as suas próprias aprendizagens linguísticas, alicerçadas em processos de reflexão e de progressiva consciencialização linguística e metalinguística, através de percursos indutivos de explicitação do conhecimento implícito sempre que possível.

Os trabalhos apresentados neste capítulo evidenciaram as graves dificuldades dos alunos do ensino básico, secundário e superior durante a resolução de exercícios que envolvam o conhecimento gramatical, a sua mobilização para contextos de uso diversificados e a sua explicitação, assim como a persistência destas fragilidades ao longo de todo o seu percurso escolar, constituindo-se como um incontornável alerta para a séria necessidade de se alterar o panorama de ensino e aprendizagem da gramática em Portugal.

A conceção do processo de ensino e aprendizagem, em geral, e do conhecimento explícito da língua, em particular, evidenciadas pela análise dos resultados dos estudos atrás referidos parece, na maioria dos casos presentes nas amostras selecionadas, não ter acompanhado a transformação registada dos modelos teóricos e conceptuais que fundamentam o exercício da atividade docente, os resultados da investigação na área, as orientações facultadas pelos normativos e documentos orientadores, entre outros fatores. Parece, ainda, vigorar, de um modo geral, uma abordagem tradicional, expositiva, transmissiva e normativa, centrada no professor, que favorece aprendizagens mecânicas construídas através da receção passiva de saberes, maioritariamente teóricos, por parte dos alunos, encarados como recetáculos de conhecimentos a integrar e consolidar através da exercitação. Por outro lado, ficou também evidente a desvalorização do Conhecimento Explícito da Língua e a pouca compreensão do importante papel que este desempenha dentro das aulas de língua e fora delas, quer no contexto académico, quer no exercício da vida em sociedade, numa perspetiva de integração curricular e de desenvolvimento de competências de literacia e cidadania.

Em suma, os dados apresentados neste capítulo constituem um alerta para o ensino e a aprendizagem da língua, na medida em que aquele que, apesar de parecer ser o *parente pobre* nesta equação devido ao insucesso experienciado pelos estudantes portugueses e ao posicionamento dos professores face a esta competência, desempenha um papel importante no sucesso académico e pessoal de todos nós.

## **PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO**

### Enquadramento Metodológico e Contextual

#### 3.1. Objeto de estudo e questões de investigação

O enquadramento teórico e investigativo elaborado na primeira parte deste documento teve como finalidade subjacente justificar e fundamentar a investigação realizada, através da definição, da delimitação, do inter-relacionamento e da problematização dos conceitos-chave nela implicados de forma mais saliente.

A definição do objeto de estudo - o conhecimento profissional e as práticas em ensino e aprendizagem da gramática de alunos de cursos de formação inicial de professores - resultou da convergência de alguns fatores já explicitados neste trabalho, dos quais destaco a influência que as práticas dos professores exercem sobre a qualidade das aprendizagens dos estudantes (i), a possibilidade de se atuar de forma intencional com vista à melhoria de um dos elementos que influenciam o conhecimento e as práticas profissionais, ou seja, a formação inicial dos professores (ii), o inter-relacionamento existente entre o conhecimento e as práticas profissionais (iii), a importância do desenvolvimento e do treino da consciência linguística e metalinguística para o sucesso académico dos estudantes e para o exercício da sua vida em sociedade (iv) e o reconhecimento da gramática como um campo problemático no ensino e na aprendizagem da língua materna (v).

Os elementos acima destacados constituíram-se como evidências da relevância da investigação, que foi conduzida de forma a permitir uma compreensão do desenvolvimento do binómio conhecimento profissional e práticas em ensino e aprendizagem da gramática num contexto de formação inicial, bem como a forma como os participantes vivem e avaliam o seu percurso formativo neste domínio. A formação inicial pode, assim, ser encarada, simultaneamente, como ponto de partida e de chegada do processo de investigação, na medida em que, por um lado, foi o contexto em que foi realizada a recolha de dados e operacionalizado o estudo, e, por outro, todo o caminho percorrido teve, em última instância, como pano de fundo, a finalidade de contribuir para uma reflexão sobre contextos de

formação inicial que pudesse dar um contributo para o seu aperfeiçoamento, podendo a identificação de problemas num contexto de formação inicial, de igual modo, enquadrar a tomada de decisão para a definição de linhas orientadoras da formação contínua no que diz respeito ao conhecimento profissional e às práticas em ensino e aprendizagem da gramática.

Tendo os aspetos referidos em consideração, foi formulada a seguinte questão de partida:

Que conhecimento e práticas são desenvolvidos e evidenciados no contexto de formação inicial de professores no âmbito do ensino e da aprendizagem da gramática?

Como questões de investigação associadas à questão de partida, foram definidas:

1. Quais as conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática dos alunos dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico?
2. Qual o conhecimento gramatical dos alunos dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico?
3. Que coerência se verifica entre as práticas de ensino da gramática dos alunos dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos e o seu discurso sobre a prática?
4. A que dimensões da formação os alunos dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos atribuem um papel relevante no desenvolvimento do seu conhecimento profissional e das suas práticas no âmbito da gramática?

### 3.2. Natureza do estudo

Para a investigação do problema apresentado, foi realizado um estudo numa instituição pública de ensino superior politécnico, contando-se com a participação de estudantes dos cursos de formação inicial de professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico a iniciar a licenciatura e a terminar o mestrado profissionalizante.

A investigação conduzida foi de natureza transversal, o que permitiu a comparação de dados num mesmo período temporal aproximado (ano letivo 2013 - 2014). Seria certamente interessante a realização de um estudo longitudinal, tendo como participantes estudantes da mesma turma e recolhendo dados em vários momentos da formação. No entanto, esse procedimento seria demasiado moroso para poder ser completado em tempo útil.

Em relação ao *design* da investigação, foi realizado um estudo de caso, que, segundo Ponte (1994),

[p]ode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (p.2).

Nesta investigação, foi, de facto, estudado um fenómeno inserido num contexto bem definido, uma instituição pública de ensino superior politécnico, responsável pela formação inicial (e não só) de professores. Utilizando a classificação de Yin (2005), o tipo de estudo de caso realizado foi *descritivo único*, procurando-se a descrição completa das unidades investigadas. Na verdade, realizou-se um estudo de caso ramificado, composto por várias unidades, na medida em que num contexto claramente delimitado da formação inicial de professores de 1.º e 2.º ciclos, atrás explicitado, foram seleccionados quatro estudantes para

a realização de estudos de caso, aqui entendidos como quatro unidades do caso mais amplo em estudo.

Na investigação realizada foram conciliadas metodologias e procedimentos característicos de dois paradigmas tradicionalmente distantes, o *interpretativo* e o *positivista*. Por um lado, pretendi conhecer as concepções dos sujeitos e a significação que dão aos seus atos (Léssard-Herbert et al., 2005) e caracterizar o conhecimento profissional e as práticas observadas através da análise do seu discurso e das observações realizadas. Por outro, pretendi caracterizar o conhecimento gramatical (do conteúdo) dos participantes através da aplicação de um questionário, procedimento que se poderia enquadrar no *paradigma positivista*.

Reconhecendo, tal como Cavaye (1996, citado por Krauss, 2005), que “a metodologia escolhida depende do que se está a tentar fazer e não do comprometimento com um determinado paradigma” (p. 761, *tradução livre*) e que diferentes formas de investigação nos permitem compreender fenómenos diferentes e de diferentes modos (Deetz, 1996, citado por Krauss, 2005), esta investigação foi realizada combinando e entrecruzando metodologias de cariz qualitativo e quantitativo de forma a proceder a uma descrição e a uma análise o mais completas e rigorosas possível.

Foram várias as considerações e preocupações que estiveram na base da definição do objeto de estudo e do plano da investigação, às quais não foi alheia a perspetiva de Zeichner (2009), que elenca onze recomendações para a investigação científica. Destas, destaco duas, pela sua especial relevância para o estudo aqui apresentado:

- i) “|m|aior atenção ao impacto da formação docente sobre a aprendizagem e práticas dos docentes”;
- ii) e “|m|ais estudos de caso .... sobre cursos de formação docente e seus componentes” (p.17).

Na verdade, considero, como Roldão, Figueiredo, Campos e Luís (2009), que é na

construção e desenvolvimento do saber que sustenta o complexo acto de ensinar que as instituições formadoras e produtoras de pesquisa têm o seu campo de



desenvolvimento e auto-análise preferencial. Aí, na reflexão sobre os *como* e os *onde* da formação enquanto construção epistemológico-prática de um saber que se quer profissional, e nos *quem* e *com quem* da produção e uso desse saber pela pesquisa, se situa, a nosso ver, o desafio maior que se coloca na actualidade à formação de professores em articulação com a pesquisa educacional (pp. 173, 174).

Pretendi, com a investigação desenvolvida, identificar aspetos críticos na etapa da formação inicial e necessidades de formação dos futuros profissionais docentes e, em última instância, contribuir para uma reflexão conducente à melhoria do processo formativo.

### **3.3. Campo de estudo**

A investigação foi realizada, como referido, numa instituição pública de ensino superior politécnico, tendo como objeto de estudo o conhecimento e as práticas em ensino e aprendizagem da gramática de alunos de cursos de formação inicial de professores de 1.º e 2.º ciclos.

Depois das adaptações decorrentes do *processo de Bolonha*, foram definidos, na instituição de formação de professores estudada, no ano letivo 2007 – 2008, os cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º e do 2.º ciclos, cujos planos de estudo respeitam o *decreto-lei n.º 43, de 22 de fevereiro de 2007*, que aprova o regime jurídico da habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Estes cursos são, assim, organizados por duas etapas.

O primeiro ciclo de estudos, com a designação de *Licenciatura em Educação Básica* e a duração de seis semestres, compreende um plano de formação comum para os alunos que queiram vir a exercer funções educativas em contextos não formais, como em museus, bibliotecas e outras instituições de cariz sociocultural, e para aqueles que pretendem desempenhar funções educativas em contextos formais em instituições dedicadas ao trabalho com crianças dos 0 aos 12 anos, como creches, jardins de infância, escolas do 1.º ou do 2.º ciclos do ensino básico.

O número de créditos necessários para a obtenção do grau de licenciado, em conformidade com o sistema europeu de transferência de créditos, é de 180 ECTS, 165 deles em unidades curriculares obrigatórias e 15 em optativas. A distribuição dos 165 créditos pelas unidades obrigatórias obedece à disposição apresentada na tabela 19.

Tabela 19.

Distribuição de créditos das unidades curriculares obrigatórias por áreas científicas (licenciatura)

Área científica	Sigla	Créditos — Obrigatórios
Língua Portuguesa .....	LP	30
Matemática .....	MAT	30
Ciências da Natureza .....	CN	15
Ciências Sociais .....	CS	15
Educação Visual e Tecnológica .....	EVTM	7,5
Música .....	MUS	7,5
Teatro .....	ED	7,5
Educação Física .....	EF	7,5
Psicologia .....	PSI	5
Sociologia .....	SOC	5
Pedagogia .....	PED	5
Didáticas Específicas .....	DE	15
Iniciação à Prática Profissional .....	IPP	15
<i>Total</i> .....		165

*Nota.* Retirado de *Despacho n.º 6280/ 2013*

Os 180 créditos totais são repartidos em número igual pelos três anos. No 1.º ano, são integradas no plano de estudos 15 unidades curriculares obrigatórias, que perfazem um total de 57 créditos, e 3 créditos são destinados a eletivas. No 2.º ano, 6 dos créditos são reservados para opções, restando 54 para as 12 unidades obrigatórias. No 3.º ano, são 6 os créditos relativos às eletivas, sendo os restantes 54 créditos dedicados às 14 unidades curriculares obrigatórias.

O segundo ciclo de estudos, destinado aos alunos que pretendem exercer funções educativas em contextos formais, corresponde a um mestrado profissionalizante. A escola superior estudada disponibilizava, no período em que o estudo foi desenvolvido, o *mestrado em educação pré-escolar*, com a duração de dois semestres, e o *mestrado em ensino do 1.º e 2.º ciclo*, com a duração de quatro semestres, entre outros. Podiam candidatar-se a estes cursos os estudantes que tivessem concluído com sucesso a *licenciatura em Educação Básica* e tivessem tido aprovação numa prova de acesso na área da Língua Portuguesa, consoante as vagas disponíveis e os resultados de uma seriação baseada na ponderação de vários fatores,

nomeadamente a nota do curso (60%), a classificação na prova de Língua Portuguesa 20%, o percurso académico (10%) e a experiência profissional (10%). Durante o curso, os alunos realizavam estágio em contextos de educação pré-escolar, no primeiro mestrado referido, e em 1.º e 2.º ciclos, no segundo mestrado indicado, ficando, neste caso, após conclusão do curso, habilitados para a leção de todas as áreas curriculares no 1.º ciclo e de Português, Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal no caso do 2.º ciclo.

Considerando, apenas, o mestrado em ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico, a obtenção do grau de mestre exige a realização de 120 ECTS, distribuídos pelas áreas científicas no plano de estudos em conformidade com a tabela 20.

Tabela 20.

*Distribuição de créditos das unidades curriculares obrigatórias por áreas científicas (mestrado)*

Área científica	Sigla	Créditos
Área de Formação para a Docência — Língua Portuguesa .....	AD:LP	7,5
Área de Formação para a Docência — Matemática. ....	AD:Mat	7,5
Área de Formação para a Docência — Estudo do Meio — Ciências da Natureza .....	AD:EM(CN)	7,5
Área de Formação para a Docência — Estudo do Meio — Ciências Sociais (História e Geografia de Portugal). ....	AD:EM(CS)	7,5
Educacional Geral .....	EG	11
Didáticas Específicas .....	DE	25
Prática de Ensino Supervisionada .....	PES	54
<i>Total</i> .....		120

*Nota.* Retirado de *Despacho n.º 6195/2010*

Os 120 créditos totais são distribuídos em igual número pelos dois anos do curso. Para o primeiro ano estavam definidas 13 unidades curriculares e 6 para o segundo.

Do conjunto das unidades curriculares da licenciatura e do mestrado foram selecionadas aquelas que se enquadram nas áreas científicas da Língua Portuguesa, da Didática Específica (da Língua Portuguesa) e da Área de Formação para a Docência — Língua Portuguesa. De seguida, procedi a uma análise de conteúdo das fichas das unidades curriculares de forma a identificar aquelas em que eram trabalhados conteúdos relacionados com a gramática ou a didática da gramática.

De entre as 41 unidades curriculares obrigatórias que integravam a licenciatura no período em que os participantes realizaram o seu processo de formação inicial, destacam-se, pelo trabalho de conteúdos gramaticais:

- *Técnicas de Expressão Oral e Escrita* (1.º ano, 1.º semestre), em que se pretende que os estudantes sejam capazes de “planificar, textualizar e rever textos académicos; 2. Produzir textos originais, coerentes e coesos; escrever textos correctos do ponto de vista linguístico; planificar e executar com eficácia apresentações orais formais” (FUC);
- *Fonologia e Morfologia de Português* (2.º ano, 1.º semestre), em que se pretende que os alunos sejam capazes de “analisar e compreender fenómenos linguísticos diversificados; reconhecer e explicitar as características fonéticas, fonológicas e morfológicas do português; apropriar-se de instrumentos de análise linguística e da metalinguagem específica destes domínios; reconhecer práticas de ensino e aprendizagem que envolvam actividades de observação e manipulação de pequenos *corpora*, conducentes à descoberta e sistematização de regularidades de funcionamento do português; reflectir sobre a interdependência entre o desenvolvimento da consciência fonológica e morfológica e a aprendizagem da leitura e da escrita; conceber e planificar actividades promotoras do desenvolvimento da consciência linguística nos referidos domínios; identificar e caracterizar diferentes tipos de erros, relacionando-os com a descrição do português, nas suas vertentes oral e escrita; recorrer ao conhecimento metalinguístico para regular as suas produções linguísticas” (FUC);
- *Língua e Cultura Portuguesa* (1.º ano, 2.º semestre), através da qual se pretende que os alunos consigam “perspetivar a língua e a cultura portuguesa, de uma forma diacrónica e sincrónica; refletir sobre a unidade e a diversidade da Língua portuguesa; descobrir a Língua Portuguesa como matriz identitária e como traço de união entre diferentes sociedades e culturas; relacionar aspectos linguísticos e literários com outras formas de expressão artística e de pensamento” (FUC);
- *Sintaxe e Semântica do Português* (2.º ano, 2.º semestre), que tem como objetivos que os estudantes sejam capazes de “desenvolver a capacidade de reflectir sobre os fenómenos linguísticos; descrever o funcionamento sintáctico e semântico, do português, nos seus aspectos essenciais; reflectir sobre a intervenção pedagógica no domínio do conhecimento explícito da língua” (FUC);

- *Linguística e Aquisição da Linguagem* (3.º ano, 1.º semestre), no final da qual se espera que os alunos sejam capazes de “reflectir sobre o processo de desenvolvimento da linguagem; conhecer o percurso de desenvolvimento linguístico entre os 0 - 12 anos; reflectir sobre o impacto dos produtos de investigação nas competências fonológica, sintática, semântica, lexical e pragmática sobre o ensino da língua materna; estabelecer pontes com a aquisição da língua não materna, percursos atípicos de desenvolvimento infantil (perturbações específicas da linguagem), desenvolvimento da linguagem e escolarização” (FUC).
- *Didática da Língua Portuguesa na Educação Básica* (3.º ano, 2.º semestre), no decurso da qual se pretende “ que os formandos adquiram competências que lhes permitam ser capazes de equacionar os diferentes factores a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa; promover a aprendizagem intencional da Língua Portuguesa em contextos diversificados; elaborar sequências de aprendizagem adequadas a diferentes níveis de escolaridade e no âmbito de diferentes competências” (FUC).

Importa ainda referir as unidades *Observação de Situações Educativas* (2.º ano) e *Intervenção em Situações Educativas* (3.º ano), no decurso das quais os estudantes observavam e caracterizavam contextos educativos e desenvolviam um projeto de intervenção para e com crianças dos 0 aos 12 anos.

Relativamente ao mestrado em ensino do 1.º e do 2.º ciclo, das 19 unidades curriculares obrigatórias, destacam-se, pelo trabalho de conteúdos da Linguística e da Didática do Português, as unidades curriculares:

- *Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º CEB* (1.º ano), em que se pretende desenvolver nos estudantes as capacidades de “Identificar e problematizar questões no âmbito do ensino e aprendizagem do Português no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico; criar contextos promotores da leitura e da escrita; promover um desenvolvimento integrado das diferentes competências; integrar resultados de investigação recente nas práticas de ensino de língua; elaborar, de forma fundamentada, sequências de aprendizagem adequadas a diferentes níveis de escolaridade” (FUC);

- *Gramática Textual* (2.º ano ), em que se pretende que os alunos sejam capazes de “dominar os instrumentos de descrição linguística do texto, a nível macro e microestrutural; conhecer estratégias de ensino adequadas a diferentes níveis de ensino; identificar problemas na construção escrita dos alunos e conceber estratégias para resolução dessas dificuldades; planear sequências de ensino e aprendizagem de texto no 1.º e no 2.º ciclo do EB; planear de forma integrada o trabalho sobre o conhecimento explícito da língua” (FUC).

Será relevante referir também as unidades curriculares *Prática Profissional Supervisionada I* e *II* (1.º e 2.º anos), que implicavam a realização de estágios em 1.º e em 2.º ciclos, envolvendo, naturalmente, a planificação e o desenvolvimento de atividades didáticas no âmbito da língua materna.

### **3.4. Participantes**

A investigação conduzida teve como participantes estudantes de cursos de formação inicial de professores. A decisão de realizar a recolha de dados com alunos da escola estudada (à entrada e à saída do seu percurso de formação inicial) e não com professores já em exercício resultou, sobretudo, da tentativa de redução da interferência de outras variáveis além da formação inicial no processo de construção do conhecimento e das práticas profissionais, que provavelmente serão mais acentuadas e influentes quando os docentes já estiverem longe do contacto regular, formal e sistemático com a instituição de formação inicial.

O estudo realizado contou com a participação de três grupos (cf. figura 18), aqui apresentados de acordo com a ordem cronológica segundo a qual foi realizada a recolha de dados: o *grupo A*, composto por alunos do 1.º ano da licenciatura em Educação Básica (LEB), o *grupo B*, que integrou alunos selecionados da única turma do 2.º ano do mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo para a realização de estudos de caso, e o *grupo C*, composto pela quase totalidade dos estudantes da turma a que pertencem os alunos do grupo anteriormente enunciado.

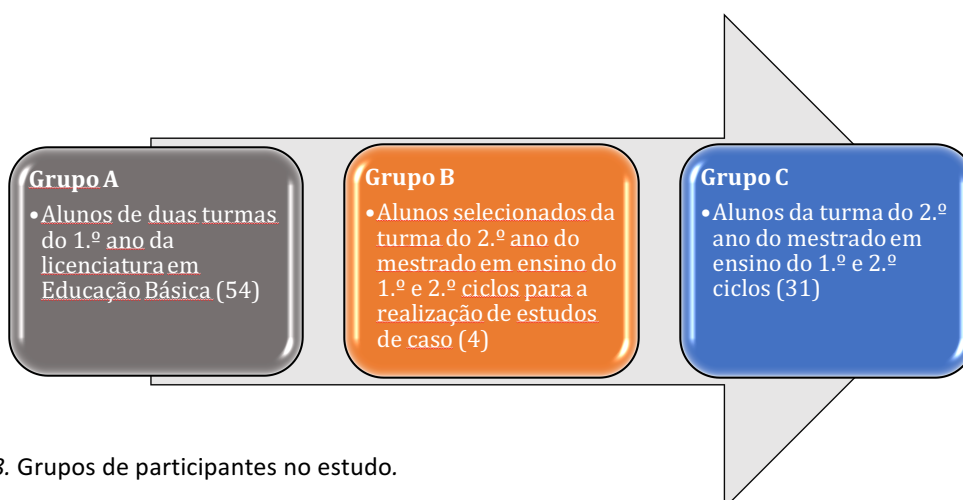


Figura 18. Grupos de participantes no estudo.

O grupo A é composto por 54 estudantes do 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica. Trata-se de uma amostra de conveniência, constituída por alunos de duas das três turmas do 1.º ano formadas no ano letivo em que foram recolhidos os dados para a investigação desenvolvida. Todos os participantes têm o Português Europeu como língua materna. As idades estão compreendidas entre os 17 e os 50 anos, sendo a média de 20,5 e a moda 18 anos. Os cursos do ensino secundário mais indicados por estes participantes foram *Línguas e Humanidades* (46,3%), *Ciências e Tecnologias* (18,5%) e *Ciências Socioeconómicas* (11,1%). Um dos participantes indicou já ser licenciado quando iniciou a sua formação na instituição.

O grupo B é composto por 4 licenciados em Educação Básica, estudantes do 2.º ano do mestrado em ensino do 1.º e do 2.º ciclo. Por ser docente na instituição em que foi realizada a recolha de dados, selecionei participantes que não tivessem sido meus alunos em nenhuma fase do seu percurso formativo. Apenas 8 estudantes se encontravam nesta situação. De seguida, selecionei os 4 primeiros alunos que constavam de uma lista organizada por ordem alfabética. Os estudantes selecionados tinham idades compreendidas entre os 22 e os 34 anos (cf. tabela 21). O participante MA1 indicou ter concluído uma licenciatura em *Estudos Portugueses* antes de iniciar o seu percurso formativo na instituição em estudo. Três participantes declararam ter realizado o ensino secundário nas áreas das *Humanidades* ou *Ciências Sociais e Humanas* e um em *Ciências e Tecnologias*. Conforme se pode verificar através da leitura da tabela abaixo apresentada, todos têm o Português Europeu como língua materna.

Tabela 21.

Caracterização Socio-acadêmica dos participantes do grupo B

Participante	Idade	Língua Materna	Ensino Secundário	Licenciatura
MA 1	34	Português	Humanidades	LEB e Licenciatura em Estudos Portugueses
MA 2	30	Português	Ciências e Tecnologias	LEB
MA 3	23	Português	Ciências Sociais e Humanas	LEB
MA 4	22	Português	Humanidades	LEB

De seguida, procederei a uma breve caracterização das turmas de 1.º e 2.º ciclo com que estes estudantes trabalharam em situação de prática pedagógica supervisionada. Este estágio foi realizado a pares, com tempos de intervenção individualizados. Como se pode observar na tabela 22, os estudantes, no seu conjunto, trabalharam com duas turmas do 1.º ano, com alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, duas do 3.º ano, com alunos entre os 8 e os 11 anos, três do 5.º ano, com estudantes com idades entre os 9 e os 13 anos, e uma do 6.º ano, com alunos de 10 a 13 anos. As turmas do 1.º ciclo têm uma média de 22,5 alunos, enquanto as dos 2.º ciclo têm um número médio de 25 alunos.

Tabela 22.

Caracterização das turmas com que os participantes do grupo B trabalharam

Participante Grupo B	Ano de escolaridade	Número de alunos	Distribuição por género	Intervalo de idades
MA1	1.º ano	25 alunos	12 raparigas e 13 rapazes	6 – 7 anos
MA1	5.º ano	26 alunos	12 raparigas e 14 rapazes	10 – 12 anos
MA2	3.º ano	19 alunos	9 raparigas e 10 rapazes	8 – 11 anos
MA2	5.º ano	22 alunos	9 raparigas e 13 rapazes	10 – 13 anos
MA3	3.º ano	25 alunos	13 raparigas e 12 rapazes	8 – 10 anos
MA3	5.º ano	24 alunos	11 raparigas e 13 rapazes	9 – 11 anos
MA4	1.º ano	20 alunos	10 raparigas e 10 rapazes	6 – 7 anos
MA4	6.º ano	28 alunos	13 raparigas e 15 rapazes	10 – 13 anos



O grupo C é formado por 31 participantes, licenciados em Educação Básica e estudantes do 2.º ano de mestrado em ensino do 1.º e 2.º ciclos. Estes estudantes foram os alunos da turma de 2.º ano do mestrado, composta por 36 estudantes, que se disponibilizaram para fazerem parte desta investigação.

Os finalistas, licenciados em Educação Básica, têm idades compreendidas entre os 22 e os 34 anos, sendo a média de 24,29 e a moda 23 anos. Todos têm o Português Europeu como língua materna. Os cursos de ensino secundário mais referidos pelos participantes foram *Ciências Sociais e Humanas* (32,3%), *Ciências e Tecnologias* (29%), *Ciências Socioeconómicas* (16,1%) e *Línguas e Humanidades* (9,7%). Um dos participantes indicou ter já concluído uma licenciatura aquando da entrada na instituição em estudo.

### 3.5. Etapas da investigação

De seguida, apresento o plano da investigação (cf. figura 19), que foi traçado de forma a facilitar a organização do processo de preparação, recolha, tratamento e análise da informação:

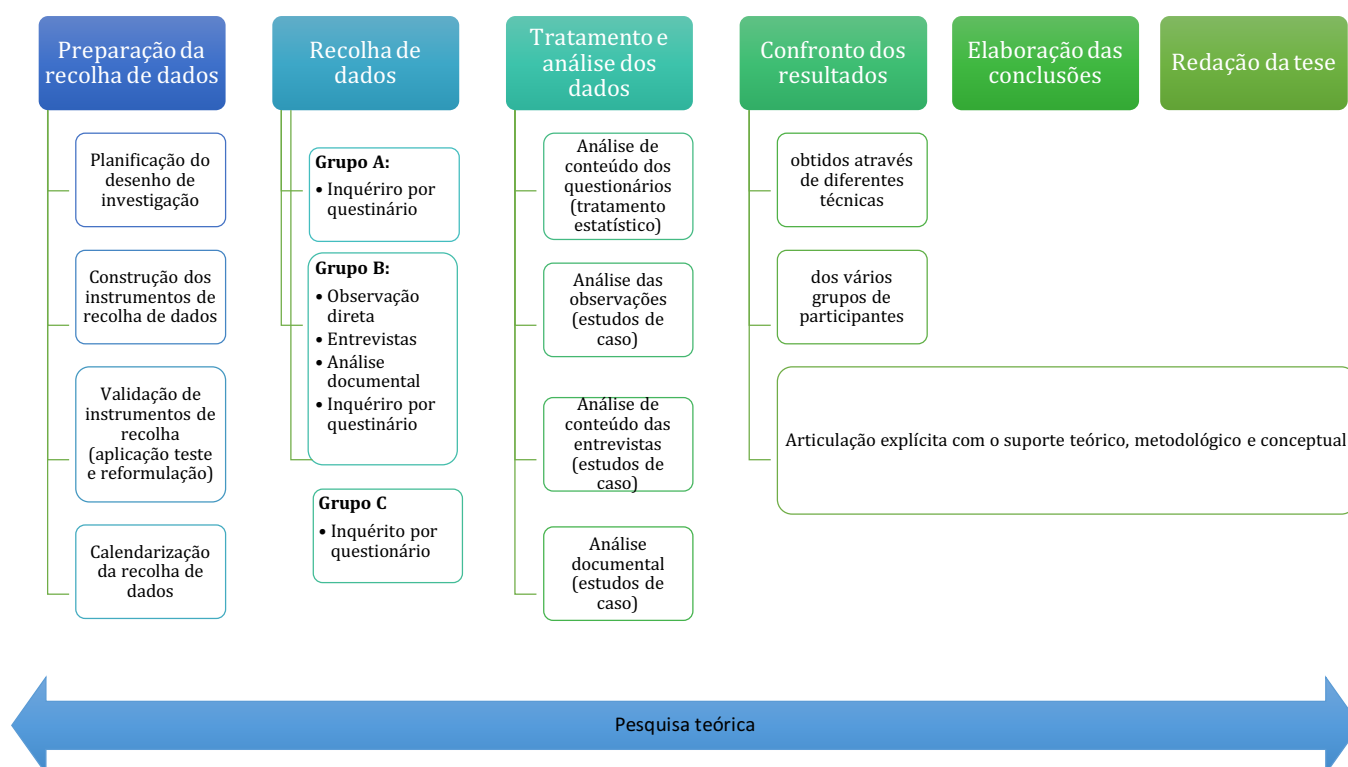


Figura 19. Plano da investigação.

De forma a poder situar temporalmente os vários momentos que compuseram esta investigação, delimitá-la-ei em seis etapas, não necessariamente sequenciais: i) pesquisa teórica; ii) preparação da recolha de dados; iii) recolha de dados junto dos grupos de participantes; iv) tratamento e análise dos dados; v) confronto dos resultados e elaboração de conclusões; vi) e redação da tese.

No que se refere à pesquisa teórica (i), a realização de pesquisa, seleção e organização de referenciais teóricos, conceptuais, metodológicos e contextuais teve início no ano letivo 2012 – 2013 e acompanhou todas as etapas da investigação. Esta tarefa envolveu igualmente a pesquisa e seleção de trabalhos de investigação anteriores que favorecessem a identificação de aspetos problemáticos, a perceção da adequação das diferentes técnicas e procedimentos de recolha e análise da informação para o estudo em curso e o enquadramento da investigação face ao estado do conhecimento nas áreas investigadas.

Uma etapa que pode ser considerada prévia à recolha de informação junto dos grupos de participantes foi a consulta e a análise de documentos relacionados com a organização e a estrutura dos cursos, nomeadamente programas ou fichas das unidades curriculares (FUC), planos de estudos, legislação, etc., que teve lugar, principalmente, em maio de 2013.

Em relação à preparação da recolha de dados (ii), a planificação do desenho da investigação decorreu entre maio a setembro de 2013. O plano traçado inicialmente sofreu algumas alterações, principalmente no que se refere aos períodos temporais destinados a cada tarefa.

Os instrumentos de recolha de dados foram construídos entre abril e dezembro de 2013 e validados em junho e julho de 2013. Os questionários foram alvo de uma aplicação teste com 15 estudantes do 1.º ano da licenciatura em Educação Básica e do 2.º ano do mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo, tendo sofrido algumas reformulações fruto da análise das respostas e do processo de resposta dos estudantes, considerando a compreensão do enunciado, os constrangimentos e as dificuldades encontrados. Os guiões para as entrevistas finais foram testados com cinco estudantes do 2.º ano do mestrado e três docentes (especialistas), tendo-se procedido a algumas alterações em consequência das sugestões, dos comentários e das dificuldades que surgiram no processo de resposta. Esta primeira aplicação dos questionários

e das entrevistas teve lugar no ano letivo anterior à recolha de dados efetiva, de forma a que os estudantes não fossem os mesmos nas duas situações.

Em setembro de 2013, foi calendarizada a recolha de dados junto dos participantes, tendo em consideração vários fatores:

- a) a aplicação dos questionários aos estudantes recém-chegados à escola deveria ser feita nos primeiros dias de aulas, de forma a evitar que já tivessem trabalhado conteúdos de Linguística ou Didática do Português na instituição;
- b) a aplicação dos questionários e a realização de entrevistas aos finalistas deveria ser feita no final do período letivo ou após o seu término, de modo a que tivessem chegado ao fim do seu processo de formação inicial;
- c) as observações dos finalistas em intervenção em contextos de 1.º e 2.º ciclos teriam, necessariamente, de ter lugar em novembro e dezembro de 2013, no caso do 2.º ciclo, e de março a maio de 2014, no caso do 1.º ciclo, dado serem estes os períodos de intervenção definidos na unidade curricular *Prática Supervisionada*.

Quanto à recolha de dados propriamente dita (iii), a aplicação dos questionários construídos (cf. guiões, anexos A, B e C) aos participantes do grupo A foi feita em setembro de 2013, logo na primeira semana de aulas, conforme se pretendia.

As observações dos estudantes do grupo B foram, como referido, realizadas em dois momentos, em novembro e dezembro de 2013 em contexto de estágio em 2.º ciclo, e de março a maio de 2014 em situação de estágio no 1.º ciclo. Nos períodos indicados, além da observação direta, também foi realizada análise documental de, por exemplo, planificações e materiais construídos ou selecionados pelos estudantes, e foram preenchidos pelos finalistas questionários pós-observação (cf. guião, anexo D).

A aplicação dos questionários aos estudantes do grupo C, finalistas do curso de formação inicial, foi feita em maio de 2014, nas últimas duas semanas de aulas, indo ao encontro do plano previamente traçado.

Em maio e junho de 2014, foram realizadas as entrevistas finais (cf. guião, anexo E) aos participantes do grupo B, de acordo com o que estava previsto. Nesta fase, os estudantes já não tinham aulas, apesar de ainda poderem usufruir de apoio para a elaboração dos seus relatórios finais por parte dos seus supervisores institucionais.

Focando, agora, o tratamento e a análise dos dados (iv), os dados obtidos através da aplicação dos questionários foram tratados e analisados de outubro de 2014 a fevereiro de 2015. A transcrição e a análise de conteúdo das entrevistas foram feitas entre janeiro e abril de 2015. A análise das observações decorreu, sobretudo, entre fevereiro e maio de 2015. Apesar de a análise das entrevistas e das observações terem sido realizadas nos períodos referidos, foram sendo retomadas sempre que, no decurso do confronto de resultados, da elaboração de conclusões e da redação da tese, foi sentida a necessidade de se olhar com maior detalhe ou maior abrangência para algum ou alguns aspetos específicos.

Relativamente à etapa de confronto dos resultados e elaboração de conclusões (v), o entrecruzamento dos resultados obtidos através das diferentes técnicas e o confronto deste com os referenciais teóricos e conceptuais que constituíram os alicerces da investigação teve início em dezembro de 2015, conduzindo à elaboração das conclusões apresentadas neste documento.

Em relação à redação da tese (vi), os processos de seleção e organização da informação, planificação, redação, revisão, reformulação e edição do trabalho final foram desenvolvidos sobretudo a partir de dezembro de 2015.

### **3.6. Técnicas e Procedimentos de Recolha e Análise de Informação**

Nesta secção, procederei a uma apresentação sintética das técnicas e procedimentos operacionalizados no estudo conduzido, procurando explicitar e fundamentar a sua relevância para o processo de recolha de informação, que pode, de acordo com De Ketelle e Roegiers (1999), ser definido como

.... o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada cujos objectivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes (p.17).

De facto, partindo do meu conhecimento prévio, construído ao longo de todo o meu percurso como estudante e como docente e formadora, fruto de leituras e de análise da literatura, de resultados da investigação e de normativos, das minhas experiências e reflexão sobre as minhas práticas profissionais e sobre os relatos de outros docentes, da observação e avaliação de professores em formação ou em exercício em aula ou em situações de intervenção pedagógica, entre vários outros fatores, pretendi construir um outro nível de saberes sobre os domínios em estudo. Subjacente a esta investigação esteve sempre a intenção de, de forma estruturada, rigorosa e organizada, construir um conhecimento mais aprofundado e abrangente sobre as áreas em análise, podendo lançar pistas e fornecer alguns dados relevantes para a investigação futura. Não obstante, estou certa de que este processo de construção de conhecimento nestes campos tão relevantes e que me suscitam tanto interesse está longe de estar terminado.

Vários autores, como, por exemplo, Yin (2005), Healy e Perry (citados por Krauss, 2005) ou Krauss (2005), perspetivam uma relação de complementaridade entre a investigação quantitativa e qualitativa, na medida em que o diálogo suscitado pelo confronto dos dados obtidos pelas duas vias enriquece o estudo de caso. Considerando este potencial, foi realizado um estudo que recorre a métodos mistos, dado que a recolha de informação levada a cabo combinou uma faceta extensiva, com a aplicação de questionários a grupos com um número significativo de alunos (grupos A e C), suscetíveis de um tratamento e uma análise estatísticos, com uma componente intensiva, que integrou a realização de estudos de um número reduzido de casos (4 casos – grupo B), que permitiram uma compreensão mais detalhada e aprofundada da informação (cf. figura 20).

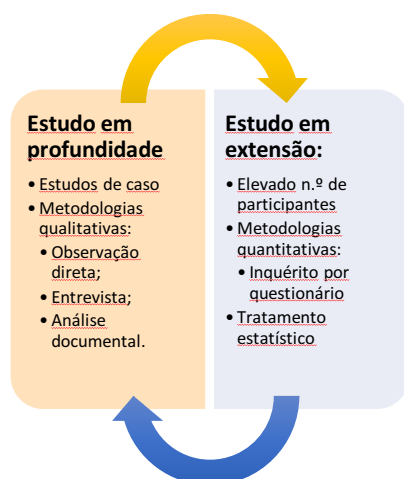


Figura 20. Duas faces de um estudo.

O carácter essencial de que se revestiu a utilização destas duas vertentes será mais evidente se atendermos a alguns trabalhos de investigação que analisei. Por exemplo, além fronteiras, pode ser assinalado o estudo de Madeira (2005), desenvolvido no Brasil, sobre as crenças dos professores de Português face ao papel da gramática no ensino da Língua Portuguesa. O investigador realizou estudos de caso, que se operacionalizaram através da aplicação de questionários e da realização de entrevistas a 18 professores de Língua Portuguesa sobre as suas concepções relativamente ao conceito de gramática e ao seu papel no ensino da língua. Os professores revelaram abertura para uma abordagem indutiva e construtivista da gramática, tendo assumido, de um modo geral, uma atitude crítica perante a abordagem tradicional de gramática. No entanto, pelo facto de o investigador não ter observado situações reais de trabalho da gramática, não pôde tecer considerações sobre que práticas têm aqueles professores. A leitura e a análise deste estudo vieram reforçar a necessidade já sentida de recorrer à observação direta para poder confrontar a ação observada com o discurso sobre a ação e, através desse tipo de triangulação e do raciocínio inferencial suportado pelo referencial teórico, poder identificar crenças ou concepções de modo mais sólido.

Um outro estudo desenvolvido no Brasil, por Neves (2005), focado nas práticas dos professores dos 1.º e 2.º Ciclos (1.ª e 2.ª séries) relativamente ao ensino da gramática forneceu alguma matéria para reflexão relativamente à definição das técnicas e dos procesamentos de recolha de dados. A autora realizou, igualmente, estudos de caso, tendo

como participantes professores de Língua Portuguesa de escolas de S. Paulo, de forma a investigar práticas de ensino da gramática. A investigadora entrevistou os professores e pediu-lhes que formulassem exercícios que habitualmente propunham aos seus alunos, partindo da “consideração de que a formulação de exercícios seria a atividade mais reveladora do modo de trabalho dos professores no campo da gramática, já que, por essa atividade, depreendem-se as bases, os princípios, as finalidades, enfim, a natureza da atividade” (p. 12). Tendo em consideração este aspeto, no trabalho que agora apresento, incorporei uma tarefa de formulação de exercícios frequentemente propostos aos alunos no âmbito da gramática. A autora chegou a algumas conclusões interessantes, nomeadamente: i) de um modo geral, os professores mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação do seu papel; ii) os professores acreditam que a função do ensino da gramática é levar a escrever melhor; iii) os professores privilegiam uma abordagem expositiva da gramática, ainda que considerem que não “está servindo para nada” (p.48). Todavia, à semelhança do estudo conduzido por Madeira (2005), este trabalho certamente beneficiaria da observação das práticas dos participantes do estudo, o que, novamente, evidenciou a importância de conciliar a observação direta e a observação indireta no estudo que vim a desenvolver.

Por outro lado, Santos (2007) levou a cabo um estudo sobre crenças e práticas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que, ainda que não tenha a gramática como foco, investiga e revela a relação entre aspetos psicossociais e a atuação profissional dos docentes. O autor conciliou a realização de questionários a uma amostra de 277 professores com a realização de nove estudos de caso, o que potenciou a solidez dos resultados e das conclusões da investigação. As principais técnicas de recolha de informação utilizadas no trabalho referenciado foram a observação direta (de aulas) e a entrevista, técnicas que, como já referido, foram utilizadas na investigação em curso.

Deste modo, em relação às técnicas de recolha da informação e estando a problemática muito ancorada no *paradigma do pensamento do professor*, já referido anteriormente, foi indispensável a conciliação da observação direta (neste caso, em período de estágio) e da análise documental (e.g. planos de aula; enunciados de exercícios, etc.) com entrevistas e questionários. Na verdade, o facto de muito do conhecimento profissional ser tácito leva a

que alguns investigadores completem os dados recolhidos através da recolha de informação de forma direta, recorrendo a técnicas como a redação de diários profissionais (Calderhead, 1988) ou as entrevistas, ou completando e relacionando a informação recolhida por aquelas vias com a observação direta, mediante a realização de inferências.

De seguida, serão apresentados sumariamente as técnicas, os procedimentos e os instrumentos de recolha de informação utilizados durante a investigação.

### **3.6.1. Observação direta**

Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informações sobre ele.

De Ketelle, 1980 citada por De Ketelle e Roegiers, 1999, p.23

De forma a recolher informação sobre o conhecimento profissional e práticas dos futuros professores em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática, foram realizadas 16 observações. As observações ocorreram em contextos reais de sala de aula, mais concretamente em momentos de trabalho de gramática em aulas de Português, língua materna, do 1.º Ciclo (8 observações) e do 2.º Ciclo (8 observações). Cada um dos quatro estudantes seleccionados para a realização de estudos de caso foi observado quatro vezes, duas em cada nível educativo estudado. As observações foram programadas tendo em consideração um calendário previamente fornecido pelos estudantes, em que indicavam os momentos em que realizariam atividades de ensino e aprendizagem do conhecimento explícito da língua. Os estudantes desconheciam em que dias exatos as observações teriam lugar.

Considero, tal como Lessard-Hébert et al. (2005), que a observação dos fenómenos estudados, no momento e no local em que ocorrem, é fundamental para que os investigadores os consigam compreender de forma mais abrangente e aprofundada. Repare-



se nas considerações dos autores a este respeito:

As ciências da educação são possíveis se os investigadores aceitarem abandonar o conforto das suas bibliotecas, dos seus gabinetes, do seu laboratório *in vitro* e das suas reuniões político-administrativas para proceder às suas investigações no próprio terreno da aprendizagem, isto é, no seio das vivências escolares reais, dos laboratórios *in vivo* (p.177).

Outro aspeto que foi considerado relevante relativamente ao recurso à observação direta é o facto de, como Vale (2001), considerar que esta “é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em actividade, em primeira-mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz” (p.233). Este confronto entre o discurso e a prática dos participantes, que, frequentemente, não revela coerência entre as duas fontes de dados, caminhando, não raramente, em sentidos contrários (Ferreira, 2012), permite chegar a algumas conclusões acerca das concepções e do pensamento dos sujeitos.

Procedi a um registo pormenorizado dos aspetos observados, à medida que se iam verificando, preenchendo, deste modo, um protocolo de observação naturalista. A observação naturalista é, segundo Estrela (1994), o estudo de um fenómeno no seu meio natural, caracterizando-se pela acumulação de dados (sem seleção prévia), pela precisão do registo (inserindo comportamentos e ações no contexto em que ocorrem) e pela continuidade (comportamentos e ações encadeiam-se uns nos outros em sequência).

Os dados recolhidos através das observações naturalistas foram, depois, tratados de acordo com os objetivos do estudo. Para tal, foi criada uma grelha de categorias adaptada de Costa et al. (2011), Ferreira (2012) e de Mohammed (2006). A grelha construída incluía as seguintes categorias e subcategorias:

- conteúdos: coerência relativamente à planificação (sumário); plano sintático; plano das classes de palavras; plano morfológico; plano discursivo e textual; plano lexical e semântico; plano pragmático; plano fonológico; plano da representação gráfica e ortográfica; plano da língua, variação e mudança (este último só nas observações em 2.º ciclo);

- contextualização da atividade: a partir do texto; a partir da frase; a partir da palavra; a partir de outras unidades linguísticas (e.g. sílaba; constituintes intrassilábicos, como a rima; fonema; grafema);
- tipo de atividade: construção de conhecimento; treino; avaliação; mobilização para outras competências<sup>13</sup>;
- Sequenciação das atividades: percurso dedutivo; percurso indutivo; sistematização/ verificação de conhecimentos;
- Dados: dados selecionados/ construídos pelos estagiários; produções/ recolha dos alunos; dados em quantidade adequada; dados necessários; dados simples, claros e adequados; dados organizados mediante o princípio da progressão;
- Implicação dos alunos nas tarefas: clarificação dos objetivos/ das aprendizagens pretendidos(as); apresentação de um desafio; utilização do conhecimento gramatical implícito dos alunos; aplicação do método científico; incentivo à reflexão linguística e metalinguística;
- Posicionamento face aos desvios dos alunos: exploração dos desvios através da reflexão dos/ com os alunos; correção dos desvios numa perspetiva de regulação e prescrição;
- uso de terminologia: Uso dos termos metalinguísticos do Dicionário Terminológico; rigor terminológico/ científico;
- interação: exploração das intervenções/ produções dos alunos; envolvimento dos alunos nas decisões;
- modalidades de trabalho: trabalho em grande grupo; trabalho em pequenos grupos; trabalho a pares; trabalho individualizado;
- recursos utilizados: manuais; cadernos; quadro; fichas feitas pelos estagiários; laboratórios gramaticais; obras literárias; apresentações/ jogos em *PowerPoint* ou outro software para apresentações; internet; música; filmes; cartões; cartazes; outros.

No decurso da observação, foi também considerado o uso que foi feito dos manuais escolares, gramáticas e outros recursos e o tipo de informação ou exercícios propostos no manual ou

---

<sup>13</sup> Adotei a classificação de atividades de Costa et al., 2011 (cf. capítulo 2, secção 2.3.2)

nas fichas de trabalho fornecidas pelos estagiários. Para a análise destes recursos educativos, procedi a uma categorização, inspirada na classificação que Pinto (2001) aplicou para analisar manuais escolares (cf. capítulo 2, secção 2.3.2) e já utilizada anteriormente em Ferreira (2012). A mesma metodologia de classificação dos exercícios foi seguida em relação aos exercícios escritos no quadro, formulados oralmente ou apresentados em *PowerPoint*. Na classificação elaborada, foram distinguidas, de acordo com a instrução dada aos alunos, as seguintes atividades:

- Atividades de reconhecimento;
- Atividades de explicitação:
  - o Classificação;
  - o Definição/ regra;
  - o Explicitação do valor linguístico (semântico, textual, lógico);
  - o Justificação ou explicação de regras ou definições;
  - o Comparação de dados por observação/ manipulação;
  - o Explicitação e verificação de hipóteses;
  - o Generalização/ conclusões;
- Atividades de produção:
  - o de palavras;
  - o de sintagmas;
  - o de frases;
  - o de textos.

O cruzamento dos dados obtidos através da aplicação dos dois instrumentos atrás sumariados permitiu-me proceder à caracterização do tipo de atividades de desenvolvimento do conhecimento explícito da língua propostas aos alunos e, através do confronto dessa informação com o discurso dos inquiridos, foi possível tecer considerações sobre o tipo de abordagem e as conceções subjacentes às práticas observadas e à seleção ou construção dos materiais didáticos utilizados.

### 3.6.2. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é uma técnica muito utilizada e apropriada quando se tem como objetivo recolher informação relativa a um número alargado de participantes. Pode ser conciliado com outras metodologias habitualmente designadas de qualitativas, de forma a aprofundar o nível de conhecimento sobre uma temática, o que, de facto, se verificou neste estudo.

No final de cada observação, foi pedido aos quatro participantes selecionados para estudos de caso (grupo B) que preenchessem um questionário pós-observação (cf. guião, anexo D), que integra 17 questões de resposta aberta, focalizadas na aula observada, concretamente nas dimensões da planificação, da utilização dos normativos e documentos de apoio, da seleção e construção de recursos didáticos, da organização e sequenciação das atividades, da articulação entre competências, da terminologia metalinguística, do incentivo à reflexão linguística e metalinguística, da avaliação e da formação inicial. Os principais objetivos da aplicação deste instrumento foram esclarecer alguns fatores na base do trabalho desenvolvido e aceder às perspetivas dos estudantes sobre a sessão, a didática da gramática e a formação inicial, o que permitiu chegar a algumas conclusões relativamente ao conhecimento profissional e às práticas dos participantes.

Foram também construídos três questionários, alvo de uma aplicação teste com 15 estudantes, já referida, e que conduziu a algumas alterações e ajustes. Os questionários reformulados foram aplicados aos grupos dos estudantes recém-chegados à instituição (A), dos alunos selecionados para a realização de estudos de caso (B) e dos finalistas (C). Estruturalmente, todos os questionários incluem uma clarificação do objeto e dos objetivos da recolha de informação e a garantia do anonimato no tratamento e na análise dos dados.

O questionário 1 (cf. guião, anexo A) é composto por três secções: i) um conjunto de questões relacionadas com informação socio-académica; ii) um grupo de questões relativas a experiências de aprendizagem da gramática; iii) e uma secção sobre concepções relativamente ao ensino e à aprendizagem da gramática. Este instrumento integra questões de resposta aberta, questões de resposta fechada e escalas, reunindo um total de 29 tarefas. O

questionário foi construído com o intuito de conhecer concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática dos estudantes dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico (objetivo geral de investigação 1).

Com o mesmo objetivo, foi elaborado o questionário 2 (cf. guião, anexo B), consistindo este em tarefas de emissão de juízos de adequação para o ensino e a aprendizagem da gramática de três contextos apresentados. O documento integra três situações fictícias de sala de aula, duas exemplificativas de percursos dedutivos e uma de percursos indutivos de aprendizagem da gramática.

No questionário 3 (cf. guião, anexo C), construído com a finalidade de caracterizar o conhecimento gramatical (conhecimento do conteúdo) dos alunos dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico (objetivo geral de investigação 2), foi solicitado aos participantes que se pronunciassem quanto à conformidade de enunciados com a norma, que identificassem e justificassem os desvios encontrados e que apresentassem propostas de correção dos enunciados que consideraram constituir desvios à norma. Das 28 frases apresentadas, 9 não apresentavam desvios e 19 integravam problemas relacionados com a pontuação, a ortografia, a sintaxe, a morfologia, o léxico e a semântica. Em relação à pontuação, foram incluídos desvios relacionados com a utilização da vírgula, concretamente vírgula entre o verbo e um complemento obrigatório (frase 1), vírgula entre sujeito e predicado (frases 2 e 12), ausência de vírgula antes de oração gerundiva (frase 7), ausência de vírgula a isolar o vocativo (frase 10), ausência de vírgula antes do conector *uma vez que* (frase 19) e ausência de vírgula a isolar uma oração adjetiva relativa explicativa (frase 27). Quanto à ortografia, duas frases apresentaram desvios ortográficos (frases 16 e 24). No que se refere à sintaxe, o enunciado incluiu dois problemas de concordância (frases 3 e 6), dois erros de seleção categorial (frases 5 e 8) e a utilização inadequada do relativo *onde* (frase 11). Relativamente à morfologia, duas frases (20 e 25) integraram problemas relacionados com a conjugação verbal. Considerando o léxico, o questionário 3 apresentou duas ocorrências de impropriedade lexical (frases 3 e 21). Por fim, uma das frases (15) apresentou um desvio de natureza semântica, baseado na ocorrência de um agente não animado com um verbo que seleciona um agente animado e humano.

Os dados obtidos através dos vários questionários foram alvo de um tratamento e uma análise diferenciados, consoante o tipo de questão apresentada aos participantes. Deste modo, em relação às questões de resposta fechada e de escala dos questionários 1 e 2 foi feita uma análise estatística. Por outro lado, no que se refere às questões de resposta aberta dos questionários 1 e 2, foi feita uma análise de conteúdo através de um processo semelhante à análise das entrevistas, explicitada no ponto seguinte deste documento.

Em relação aos dados resultantes da aplicação do questionário 3, foi simultaneamente realizada uma análise quantitativa e qualitativa das respostas. Nas tarefas de emissão de juízos de conformidade com a norma, foram considerados os graus de correção na realização das tarefas, tendo sido as respostas codificadas como “corretas” ou “incorretas”. Relativamente às tarefas de explicitação, as respostas foram categorizadas como “responde incorretamente”, “identifica e justifica o erro parcialmente”, “identifica e justifica o erro corretamente” e “não responde, apesar de ter indicado *desvio à norma*”. No que se refere às propostas de correção avançadas pelos participantes, estas foram categorizadas como “resposta incorreta”, “resposta parcialmente correta”, “resposta correta” e “não responde, apesar de ter indicado *desvio à norma*”. Nestes casos, procedeu-se ao tratamento e a análise estatísticos das respostas a este questionário. As respostas dos participantes nas tarefas de explicitação e de correção dos enunciados foram analisadas mediante um guião orientador previamente validado por um especialista.

Focalizando a análise estatística, a primeira etapa percorrida foi a construção de uma base de dados em que foram inseridas as respostas dos participantes de acordo com as variáveis criadas e com as categorias de resposta definidas. De seguida, procedi a uma análise descritiva, organizando a informação em tabelas e gráficos com elementos como valores mínimos e máximos, somas e contagem de valores, média, moda, mediana, variância, desvio padrão, etc. Estes dados forneceram pistas para uma análise inferencial e interpretativa, articulada com os objetivos de investigação.. Para este processo, foram cruzadas algumas variáveis no sentido de aferir eventuais correlações relevantes para o estudo. Por fim, foi feita uma análise comparativa entre os resultados dos grupos A e C, tendo sido aplicados testes paramétricos e não paramétricos para verificar se as diferenças entre os resultados dos dois grupos nas várias variáveis consideradas eram ou não estatisticamente significativas.

Concomitantemente, as respostas às tarefas de explicitação dos desvios encontrados e de apresentação de propostas de correção dos enunciados que os participantes consideraram não estar de acordo com a norma foram alvo de uma análise qualitativa, complementar ao processo descrito no parágrafo anterior, o que permitiu, por um lado, classificar as respostas de acordo com as categorias anteriormente enunciadas, e, por outro, ilustrar os níveis de dificuldades e fragilidades identificadas e que serão apresentados no próximo capítulo deste trabalho.

O inquérito por questionário revelou-se uma técnica de observação indireta muito útil e eficiente na investigação conduzida, na medida em que permitiu recolher dados com uma amostra alargada de participantes num período de tempo relativamente curto.

### **3.6.3. Entrevista**

A extensão e a eficiência alcançadas com o recurso ao inquérito por questionário foram complementadas por outro método de recolha de dados, que veio garantir um carácter de profundidade à investigação obtida por via indireta. Esta técnica “consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações (De Ketelle e Roegiers, 1999, p.22). Neste caso, foi aplicada aos quatro estudantes finalistas do mestrado em ensino do 1.º e 2.º ciclo selecionados para a realização de estudos de caso, no decurso dos quais foram combinadas a observação direta e a observação indireta.

Werner e Schoepfle (citados por Lessard-Hébert et al., 2005) referem que a entrevista é, por um lado, útil e complementar à observação e, por outro lado, é necessária para a recolha de “dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados” (Lessard-Hébert et al., 2005, p.160). Na verdade, a conciliação destas duas técnicas (e das outras utilizadas neste estudo) revelou-se fundamental para a formulação de conclusões no domínio em estudo.

Ainda que complementares, a observação direta e a entrevista, que assumiram um papel essencial nesta investigação, diferem em vários aspetos. Segundo De Ketele e Rogiers (1999), a entrevista distingue-se da observação, devido ao “objecto da diligência” (p.24). Enquanto a primeira tem no *discurso do sujeito* o seu principal objeto, a segunda tem os *comportamentos observáveis* como objeto principal. Os autores referem outras duas diferenças entre os dois procedimentos. Em primeiro lugar, excetuando as situações de observação participante, a observação “é um acto de sentido único” (p.25), sendo a entrevista “um acto de comunicação” (*ibid*). Em segundo lugar, enquanto a observação se refere ao tempo presente da recolha, a entrevista permite que nos reportemos a um tempo anterior à realização da recolha, como, por exemplo, quando questionamos o entrevistado sobre as suas recordações e experiências, ou a um tempo posterior, quando, por exemplo, lhe pedimos que faça projeções em relação ao futuro.

Cada um dos quatro estudantes selecionados para a realização de estudos de caso (grupo B) foi entrevistado no final do seu percurso de formação inicial. Estas entrevistas (cf. guião, anexo E) implicaram uma análise do processo formativo de um modo geral, tendo uma duração média de aproximadamente 53 minutos e meio.

Optei pela realização de entrevistas semidirigidas, semidiretivas ou semiestruturadas. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), esta modalidade de entrevista designa-se “semidiretiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (p.192). Os autores acrescentam que “[g]eralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista” (*ibid*).

Face às entrevistas dirigidas, diretivas ou estruturadas, as entrevistas semidirigidas apresentam, segundo De Ketele e Roegiers (1999), as vantagens de as informações recolhidas darem ao entrevistador um acesso mais aprofundado às representações do entrevistado do que as entrevistas dirigidas; comparativamente com as entrevistas livres, permitem recolher



a informação num período de tempo mais curto e garantem maior pertinência dessa informação para o estudo.

Para a construção do guião das entrevistas finais, inspirei-me em vários dos instrumentos utilizados por Mohamed (2006), Ferreira (2012) e em algumas das perguntas colocadas aos professores no estudo *Posição dos docentes relativamente ao ensino da Língua Portuguesa*, realizados pela então DGIDC, em 2008 (Duarte, 2008b), já referido no capítulo 2 (secção 2.6.) da primeira parte deste documento.

O guião (cf. anexo E) integrou vários blocos temáticos, reorganizados após a análise de conteúdo das entrevistas realizadas. De seguida, apresento os blocos constituintes e os objetivos respetivos (cf. tabela 23):

Tabela 23

*Blocos da entrevista final e objetivos correspondentes*

Blocos	Objetivos
A. Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado.
B. Caracterização socioprofissional	- Realizar uma breve caracterização socioprofissional do entrevistado; - Verificar se existe alguma relação entre as respostas nos blocos seguintes e alguns dos itens incluídos neste ponto.
C. Conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática	- Conhecer conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática dos futuros professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico.
D. Práticas de ensino da gramática	- Conhecer conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática dos futuros professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico; - Caracterizar as práticas de ensino da gramática dos futuros professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico (para, através do cruzamento da informação com os dados obtidos pela observação direta, compreender a coerência entre as suas práticas e o seu discurso sobre a prática).
E. Formação inicial, conhecimento profissional e práticas em ensino e aprendizagem da gramática	- Compreender a que dimensões do seu processo de formação inicial os futuros professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino

	<p>básico atribuem um papel importante na construção do seu conhecimento profissional e das suas práticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar aprendizagens valorizadas pelos dos futuros professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática (para, através do confronto com os dados obtidos pela observação direta e pelas concepções identificadas, compreender a coerência entre as suas práticas e o seu discurso sobre a prática).</li> </ul>
F. Dificuldades e fragilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar o conhecimento profissional dos futuros professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática.</li> <li>- Identificar necessidades de formação dos futuros professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico.</li> </ul>

As informações recolhidas através da realização de entrevistas foram analisadas através da análise de conteúdo, definida por Bardin (2008) como:

... um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a <<discursos>> (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extracção de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador para esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de <<desocultação>>, responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico. Analisar mensagens por esta dupla leitura, onde uma segunda leitura se substitui à leitura <<normal>> do leigo, é ser agente duplo, detective, espião... (p. 11).

A análise de conteúdo é, portanto, uma técnica de análise de dados realizada com o objetivo de permitir a realização de inferências, decorrentes da interpretação do discurso de acordo com os objetivos do estudo e o quadro de referências teórico proporcionado pela revisão da

literatura. Deste modo, é imprescindível que se adote uma conduta pautada pelo rigor metodológico de forma a minimizar a interferência da subjetividade na análise dos dados.

Para a realização da análise de conteúdo, podemos utilizar procedimentos abertos ou fechados. Os primeiros implicam a emergência das categorias e subcategorias a partir da análise do material recolhido, sendo, portanto, realizados de forma indutiva, através de um processo de comparação constante que permite encontrar analogias ou dissemelhanças. Neste tipo de procedimento, a grelha de análise sofre diversas alterações e reformulações até se encontrar um formato estável. Os procedimentos fechados, pelo contrário, realizam-se de forma dedutiva, sendo a grelha de análise construída *a priori*, a partir do quadro de referências teórico ou dos resultados de outros estudos empíricos. Neste estudo, foi privilegiado um percurso indutivo, ainda que algumas categorias fossem, *a priori*, consideradas essenciais para a realização da análise, devido ao conhecimento dos referenciais teóricos e conceptuais que nortearam toda a pesquisa e a análise e dos resultados da investigação na área, o que, naturalmente, influenciou a análise efetuada.

Ao longo da análise de conteúdo, tive a preocupação de cumprir as regras de categorização definidas por Bardin (2008), de forma a garantir a validade da análise: a exclusividade mútua (a grelha de categorização deve estar construída de modo a que não exista sobreposição de conteúdos entre categorias); a pertinência face às questões de investigação e ao quadro de referências teórico; a exaustividade (a grelha de categorização deverá ser construída de forma a incluir todas as unidades de registo pertinentes para o estudo); a homogeneidade das dimensões de análise de cada conjunto de categorias ou subcategorias.

Procurei ainda garantir a fiabilidade da análise de conteúdo através dos procedimentos indicados por Gighlione e Matalon (1993): fiabilidade intraobservador, através da repetição da análise pelo mesmo observador de forma a assegurar que pelo menos 75% das categorias e subcategorias se mantêm; fiabilidade interobservadores, tendo a análise de parte das entrevistas sido feita por dois observadores.

Apresento, de seguida, uma tabela (cf. tabela 24) com os temas, as categorias e as subcategorias nos quais enquadrei os indicadores emergentes da análise de conteúdo do discurso dos entrevistados:

Tabela 24

*Temas, categorias e subcategorias da análise de conteúdo das entrevistas finais*

Tema	Categoria	Subcategoria
Experiência de aprendizagem da gramática como estudante	Abordagem favorecida pelos professores no percurso escolar	Abordagem dedutiva
		Consequências para as aprendizagens dos alunos
	Relação com a Língua no percurso escolar	Apetência para a Língua
		Apetência para a gramática
Conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática	Representações sobre o conceito e a didática da gramática	Representações sobre o conceito
		Importância do conhecimento linguístico dos alunos
	Importância relativa atribuída às cinco competências nucleares da Língua Portuguesa	Funções atribuídas ao conhecimento gramatical
		Valorização das cinco competências pelos cooperantes
		Valorização das cinco competências pelo estagiário
	Posicionamento perante situações de ensino e aprendizagem da gramática	Estruturação e sistematicidade no trabalho do CEL
		Flexibilidade face à planificação
		Ensino e utilização de terminologia metalinguística nas aulas
		Atitudes face a uma abordagem indutiva
		Atitudes face a uma abordagem expositiva
		Contextualização das aprendizagens
Representações sobre as suas práticas de ensino da gramática	Abordagem favorecida pelo estagiário	Abordagem dedutiva
		Abordagem indutiva
	Tipo de atividades propostas aos alunos	Atividades de construção de conhecimento
		Atividades de treino
		Atividades de avaliação

		Atividades de mobilização do CEL para outras competências
	Tipo de exercícios propostos aos alunos	Reconhecimento
		Classificação
		Justificação de regras ou definições
		Observação/ manipulação de dados
		Explicitação/ verificação de hipóteses
		Generalização/ conclusões
	Princípios estratégicos	Estrutura sequencial
		Atenção ao aluno
		Integração curricular
	Modalidades de organização do grupo	Trabalho individual
		Trabalho em grupo
	Recursos didáticos utilizados	O(s) responsável(eis) pela seleção/ construção de recursos
		Jogos
		Fichas
		Manuais
		Instrumentos de normalização linguística
		Recursos audiovisuais
		CrITÉrios de seleção/ adaptação/ construção de recursos utilizados
	Avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito do CEL	Modalidades
		Instrumentos
		Balanco das aprendizagens realizadas pelos alunos
	Diferenças entre ciclos de ensino	Papel do cooperante
		Planos do CEL trabalhados
		Estratégias e atividades
		Preparação das aulas
		Recursos didáticos
		Tempo letivo dedicado ao CEL
Conceções e práticas sobre os documentos curriculares e de apoio	Conhecimento e práticas de utilização dos documentos curriculares e de apoio	Conhecimento e utilização do programa de Português (Reis, 2009)
		Conhecimento e utilização dos guiões de implementação do programa de Português
		Utilização do Dicionário Terminológico

		Utilização de instrumentos de apoio e de normalização linguística
<b>Formação e desenvolvimento profissional docente no âmbito da gramática</b>	Reconhecimento de necessidades de formação	Atualização
		Aprofundamento de conhecimentos sobre conteúdos disciplinares
		Alargamento dos conhecimentos sobre didática
	Preparação para o ensino do CEL	Autoconfiança quanto à sua preparação para o ensino da gramática
		Representações sobre a sua preparação para o ensino do CEL no 1.º e no 2.º ciclos
	Atitudes dos estudantes face ao seu percurso de desenvolvimento profissional no âmbito da gramática	Perspetivação do processo de desenvolvimento profissional
		Modalidades de formação equacionadas
	Perspetivação da formação inicial no processo de construção do conhecimento profissional	Transformações ocorridas atribuídas à formação inicial a nível das conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática
		Transformações ocorridas atribuídas à formação inicial a nível das conceções sobre o ensino e a aprendizagem, em geral
	Unidades curriculares mais valorizadas no curso de formação inicial	Unidades curriculares mais valorizadas no mestrado
		Unidades curriculares mais valorizadas na licenciatura
	Pontos fortes da formação inicial relacionados com a preparação para o ensino da gramática	Supervisão
		Estágios
		Níveis educativos privilegiados
		Metodologias
		Conteúdos
	Pontos fracos da formação inicial relacionados com a preparação para o ensino da gramática	Estrutura
		Supervisão
		Níveis educativos privilegiados
	Sugestões de melhoria do programa formativo no que se refere à preparação para o ensino da gramática	Conteúdos
		Sequência
		Unidades curriculares
		Supervisão
		Investigação sobre formação

	Identificação de outros elementos relevantes na construção do conhecimento profissional no âmbito da gramática	Experiências de aprendizagem da gramática, como aluno
	Representações de si próprio como profissional	identidade profissional

Como Bardin (1983), é necessário estarmos conscientes de que “o discurso não é a transposição transparente de opiniões, de atitudes, de representações existentes de maneira acabada antes de a linguagem lhes dar forma. O discurso é um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso implica de contradições, incoerências e lacunas. O discurso é a palavra em acto...” (p.80). Deste modo, na análise das informações, procurei descodificar o sentido global das intervenções, através da interpretação da combinação de verbalizações, hesitações, pausas, quebras e contradições no discurso.

#### 3.6.4. Estudo de documentos

O estudo de documentos ou a análise documental pode ser utilizado pelos investigadores, segundo Bell (1997), como técnica central da investigação ou como método complementar de outros utilizados.

Além das três técnicas de recolha de dados anteriormente descritas que foram privilegiadas na investigação, o estudo de documentos foi um procedimento complementar que se revelou essencial para a compreensão com um maior grau de profundidade dos dados recolhidos através das restantes técnicas, particularmente a observação direta.

Para a caracterização do contexto da recolha e dos participantes, vários documentos foram analisados, nomeadamente legislação, planos de estudos, normativos, programas ou fichas de unidades curriculares, etc.

A análise de planos de aula e de materiais didáticos selecionados ou construídos pelos futuros docentes, à luz das categorias e subcategorias atrás enunciadas, permitiram um olhar mais detalhado e abrangente sobre as situações educativas observadas.

Em suma, as técnicas e os procedimentos explicitados anteriormente foram utilizados de forma complementar, permitindo, por um lado, recolher informação para responder especificamente a uma ou algumas das questões de investigação, e, por outro, favorecendo a triangulação de dados, mecanismo essencial para a elaboração das conclusões e a teorização final subsequente.

### **3.7. Credibilização do trabalho desenvolvido**

Um elemento essencial para garantir a credibilidade da investigação é a assunção de uma postura pautada por preocupações de natureza ética. Neste sentido, e em conformidade com a *Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa* (aprovada pela Deliberação n.º 453/2016), o estudo foi realizado de acordo com os princípios de liberdade de atuação, pluralidade de paradigmas, respeito pelos participantes e integridade de atuação, materializados nas várias orientações definidas no documento.

A primeira orientação, “explicitação dos cuidados éticos”, foi concretizada através da enunciação, em vários momentos ao longo do texto, dos procedimentos de natureza ética seguidos na recolha, no tratamento e na análise dos dados, com especial saliência nesta secção.

A segunda orientação, “proteção dos participantes”, correspondeu a uma preocupação transversal a toda a investigação, na medida em que o envolvimento dos sujeitos foi promovido através de uma relação de confiança, respeito e honestidade que se estabeleceu com a investigadora.

A terceira orientação, “consentimento informado”, foi operacionalizada através do esclarecimento, junto dos participantes, sobre os objetivos gerais da investigação e os objetivos específicos da aplicação de cada uma das técnicas de recolha de dados e da solicitação oral de autorização para a recolha, tratamento e análise da informação, bem como



de procedimentos associados a determinados contextos de recolha, como por exemplo, o pedido de autorização para gravar as entrevistas.

A quarta orientação, “confidencialidade e privacidade”, foi seguida através da garantia de anonimato na recolha, no tratamento e na análise da informação e de outros procedimentos complementares. Neste processo, a identidade dos participantes e das instituições envolvidos na investigação foi salvaguardada. Por outro lado, foram tidos alguns cuidados adicionais, como, por exemplo, a não identificação do género dos participantes do grupo B, pois, só havendo um sujeito do género masculino, este poderia ser facilmente identificado pelos colegas de turma ou por outros que estivessem a par da realização do estudo.

A quinta orientação, relacionada com “falsificação e plágio”, objetiva-se no respeito pela integridade académica e intelectual e pela autoria, elementos essenciais na credibilização do trabalho desenvolvido. Relacionada com a anterior, a sexta orientação, “proteção e recolha de dados”, concretizou-se no respeito pela autoria dos dados de outros estudos divulgados neste trabalho.

Por fim, relativamente à última orientação, “publicação e divulgação do conhecimento”, esta está na base da elaboração da tese agora apresentada, já tendo sido realizada uma comunicação num encontro internacional<sup>14</sup> e publicado um artigo com a divulgação da primeira etapa da recolha de dados realizada na investigação, concretamente com o grupo de estudantes recém-chegados à instituição<sup>15</sup>.

Para a credibilização do trabalho desenvolvido, foram assumidas algumas escolhas adicionais. Em virtude de ser docente na instituição em que os participantes estavam a realizar o seu curso de formação inicial, procurei minimizar a interferência desta variável nos resultados empíricos. Para tal, o critério seguido para a seleção dos sujeitos para o grupo B, ou seja, a

---

<sup>14</sup> Ferreira, P. Conhecimento gramatical e concepções de futuros professores relativamente ao ensino e à aprendizagem da gramática. Comunicação proferida no *I Congreso Internacional Sobre Enseñanza de la Gramática* (por inscrição), 28 de fevereiro de 2014, Valência, Espanha

<sup>15</sup> Ferreira, P. (2014b). Conhecimento gramatical e concepções de futuros professores relativamente ao ensino e à aprendizagem da gramática. *Tejuelo Monográfico*, 10, 27 – 48.

escolha dos finalistas de mestrado para a realização de estudos de caso, foi o facto de não terem sido meus alunos no seu percurso académico na instituição. Este critério só se aplicava a oito estudantes. De seguida, optei por seleccionar os quatro primeiros de uma lista organizada por ordem alfabética. Relativamente aos finalistas do grupo C, como vimos, só oito não tinham sido meus alunos na licenciatura. Deste modo, decidi não estar presente no momento do preenchimento dos questionários, entregues aos alunos por outro professor, de forma a minimizar o eventual efeito que a minha presença poderia exercer nas respostas dos estudantes.

Por fim, importa, ainda, recordar os procedimentos seguidos de forma a potenciar a qualidade e a credibilidade da investigação, particularmente a consulta de especialistas e as aplicações teste dos questionários e do guião de entrevista para validação de instrumentos de recolha e análise, bem como as reformulações subsequentes.

## CAPÍTULO 4

### Resultados da aplicação de questionários a dois grupos

#### 4.1. Notas prévias

Serão apresentados neste ponto os resultados da recolha de dados realizada através da aplicação dos três questionários apresentados no capítulo anterior aos participantes dos grupos A (54 alunos recém-chegados à instituição) e C (31 estudantes no final do curso de formação inicial de professores), agrupados em quatro temas, resultantes da análise da informação: i) relação com a língua e a gramática; ii) concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática; iii) conhecimento científico; e iv) dimensões valorizadas no processo de construção do conhecimento profissional e das práticas.

#### 4.2. Estudantes recém-chegados à instituição (Grupo A)

##### 4.2.1. Relação com a língua e com a gramática

Neste tema, foram consideradas as questões Q1B2, Q1B3 e Q1C5, focalizadas nas categorias *motivação para a aprendizagem da gramática, como aluno, recordação de bom professor de Português e motivação para ensinar gramática*.

A análise das respostas à questão Q1B2 (*Considera que foi um/ aluno/a motivado/a para as atividades de ensino e aprendizagem da gramática?*) permite verificar que cerca de 60% dos inquiridos afirmaram ter sido alunos motivados para a aprendizagem da gramática, enquanto aproximadamente 40% declararam não o ter sido.

A análise de conteúdo das justificações das respostas a esta questão permitiu enquadrar o discurso dos inquiridos nas categorias *relação com o Português e a gramática* (42,86%UR/T), *características do trabalho desenvolvido pelos docentes* (39,67%UR/T), *importância da gramática* (10,3%UR/T) e *influência do posicionamento dos professores sobre o grau de motivação dos alunos* (7,35%UR/T) (cf. anexo F).

A categoria *relação com o Português e a gramática* inclui as subcategorias *gosto pelo Português* (11,76%UR/T *insucesso experienciado na aprendizagem do Português e/ ou da gramática* (10,3%UR/T), *sucesso experienciado na aprendizagem do Português e/ ou da gramática* (8,83%UR/T) *pouco gosto pela gramática* (5,89%UR/T), *apetência pelo Português* (2,95%UR/cat.) e *pouca apetência pelo Português* (2,95%UR/T).

A categoria *características do trabalho desenvolvido pelos docentes* integra as subcategorias *caráter desmotivante das aulas* (19,11%UR/T), *caráter motivante das aulas* (7,36%UR/T), *caráter dinâmico das aulas* (4,4%UR/T), *trabalho do CEL sistemático e estruturado* (4,4%UR/T), e *trabalho do CEL pouco sistemático e estruturado* (4,4%UR/T).

No que se refere à *importância da gramática*, esta assenta na subcategoria *valorização da influência da gramática em outras competências* (10,3%UR/T).

A *influência do posicionamento dos professores sobre o grau de motivação dos alunos* incorpora as subcategorias *influência negativa do posicionamento dos professores sobre a motivação dos alunos* (4,4%UR/T) e *influência positiva do posicionamento dos professores sobre a motivação dos alunos* (2,95%UR/T).

Podem, assim, destacar-se a valorização da influência da gramática em outras competências (10,3%UR) (cf. exemplo 1), a apetência/ pouca apetência pelo Português e/ pela gramática (23,6%UR) (cf. exemplos 2, 3 e 4), o sucesso/ insucesso experienciado na aprendizagem do Português e/ou da gramática (19,1%UR) (cf. exemplos 4, 5 e 6), o caráter motivante/ desmotivante e o dinamismo das aulas (30,9%UR) (cf. exemplos 3, 7 e 8), o nível de estruturação e sistematicidade do trabalho da gramática (8,8%UR) (cf. exemplos 5, 8 e 9) e a afirmação da influência do posicionamento dos professores sobre o grau de motivação dos alunos (7,4%UR) (cf. exemplos 9 e 10).

**Exemplo 1: Justificação de aluno motivado (Valorização da importância da gramática em situações de uso oral ou escrito da língua)**

Sempre me motivei a aprender gramática pois é essencial saber falar bem português, escrever bem também utilizando sempre as construções frásicas mais correctas, com os verbos bem conjugados, etc. Penso que é fundamental uma português, principalmente os que têm estudos, saberem falar bem a sua língua (A7).

**Exemplo 2: Justificação de aluno motivado (Apetência para o Português e a gramática)**

Foi sempre uma parte da matéria de Português que gostei bastante, para não dizer, a minha favorita (A15).

**Exemplo 3: Justificação de aluno não motivado (Pouca apetência para a gramática/ abordagem pouco motivante)**

A resposta negativa deve-se ao facto de, quando estava a aprender gramática, não ter maturidade nem interesse nesta matéria. Penso que as abordagens dos professores sempre foram tradicionais e monótonas o que não me despertou interesse (A1).

**Exemplo 4: Justificação de aluno motivado (Sucesso experienciado na aprendizagem do Português/ apetência para a gramática)**

Porque sempre tive boas notas a Língua Portuguesa e apesar de não gostar de todas as matérias de gramática, gosto da maior parte (A36).

**Exemplo 5: Justificação de aluno não motivado (Insucesso experienciado na aprendizagem da gramática/ trabalho da gramática pouco sistemático e regular)**

Não me considero uma aluna motivada para a aprendizagem da gramática, uma vez que é uma parte da matéria que suscita algumas dificuldades e era frequentemente abordada a poucos dias dos testes, não sendo possível adquirir e consolidar conhecimentos, bem como tirar dúvidas (A21).

**Exemplo 6: Justificação de aluno não motivado (Insucesso experienciado na aprendizagem da gramática)**

Pois tinha algumas dificuldades em Português e penso que tive algumas dificuldades em acompanhar o método de ensino de alguns professores que tive ao longo do percurso escolar (A43).

**Exemplo 7: Justificação de aluno não motivado (Abordagem pouco motivante)**

Não havia grande variedade nas atividades, o que acabava por não estimular grande interesse para as actividades (A19).

**Exemplo 8: Justificação de aluno não motivado (Trabalho da gramática pouco sistemático e regular/ abordagem pouco motivante)**

Penso que muitas vezes foi leccionada pouca gramática e quando foi, foi de uma forma pouco motivadora, o que fez com que a gramática fosse vista como difícil e por sua vez pouco praticada (A29).

**Exemplo 9: Justificação de aluno não motivado (Trabalho da gramática pouco sistemático e regular/ desvalorização da gramática face à leitura)**

Sempre achei que os professores nunca davam aulas de gramática suficientes, prevaleciam as obras e textos que estavam no programa lectivo (A49).

**Exemplo 10: Justificação de aluno motivado (Influência do posicionamento dos professores sobre o grau de motivação dos alunos)**

Considero que fui uma aluna motivada porque os meus professores de Português sempre sublinharam a importância da gramática (A24).

Considerando a pergunta Q1B3 (*Recorda-se de algum bom professor de Português?*), verifica-se que a grande maioria dos participantes afirma recordar-se de algum bom professor de Português (86,8%), percentagem que sobe para os 97% se considerarmos apenas aqueles que declararam ter sido alunos motivados para as atividades de aprendizagem da gramática (cf. tabela 25).

Tabela 25.

*Recordação de um bom professor de Português por grau de motivação para a aprendizagem da gramática (Grupo A)*

	Sim	Não
Alunos motivados	97%	3%
Alunos não motivados	70%	30%

A análise de conteúdo das respostas a uma das questões do questionário 1 (Q1B1), em que se pedia aos inquiridos que indicassem os métodos de ensino da gramática mais utilizados pelos professores de Português ao longo do seu percurso escolar (cf. anexo G), permitiu enquadrar o discurso nas categorias *estratégias e atividades* (48,31%UR/T), *recursos educativos* (24,58%UR/T), *sequenciação das atividades* (17,8%UR/T), *organização dos alunos*(5,08%UR/T), *planos/ domínios* (1,7%UR/T), *atitudes dos professores* (1,69%UR/T) e *atitudes dos alunos* (0.85%)

Relativamente às *estratégias e atividades*, as subcategorias que assumem maior expressão são a realização de exercícios (17,8%UR/T) e a realização de fichas de trabalho (8,47%UR/T). Na categoria *recursos educativos*, destacam-se a utilização do manual (cf. exemplos 1 e 2) e de registos expositivos, com 7,63% das unidades de registo face ao tema cada uma.

**Exemplo 1: Valorização do manual como recurso educativo**

Segundo o manual escolar e realização de exercícios destes, um método muito mecânico (A 54).

**Exemplo 2: Valorização do manual como recurso educativo**

O método mais utilizado foi uma explicação do professor com recurso ao manual, seguido da realização de exercícios do mesmo (A50).

Em relação à *sequenciação das atividades*, a análise da informação conduziu à constatação de que a globalidade dos participantes referiu estratégias e metodologias características de uma abordagem expositiva ou dedutiva da gramática. Apresentam-se, de seguida, alguns exemplos de respostas dadas pelos participantes:

Durante o meu percurso escolar, a gramática foi sempre primeiro explicada pelo professor, dando apontamentos com definições e exemplos e, em segundo lugar, fazíamos exercícios (A7).

.... explicações orais seguidas de exercícios (A16).

.... explicação do conhecimento que se pretendia adquirir e a posterior realização de exercícios que permitissem treiná-lo (A49).

No que se refere à categoria *organização dos alunos*, são feitas referências relativamente a várias modalidades, nomeadamente o trabalho individualizado, o trabalho em pequeno grupo e o trabalho em grande grupo. Quanto aos *planos/ domínios*, foi também possível identificar o enfoque no nível morfosintático e nas classes das palavras na análise das respostas a esta questão (1,7% UR/T) (cf. exemplos 3 e 4). As *atitudes dos professores* incluem as subcategorias *explicação da importância de se aprender gramática* e *pouco empenho dos professores no ensino da gramática*, com 0,85% das unidades de registo enquadradas neste tema, cada uma. Por fim, as *atitudes dos alunos* resumem-se à subcategoria *participação ativa dos alunos nos anos mais avançados de ensino* (0,85%UR/T).

**Exemplo 3: Enfoque no nível morfossintático**

funções sintáticas (A2).

**Exemplo 4: Enfoque nas classes das palavras**

.... preposições, conjugações. Explicação e lógica para os verbos” (A44).

A análise das respostas à pergunta Q1B3.1 (cf. anexo F), em que se pedia aos participantes que tinham afirmado recordar-se de um bom professor de Português na questão anterior que descrevessem a sua abordagem da gramática, permitiu organizar o discurso dos inquiridos nas categorias *níveis do CEL* (45,1%UR/T), *abordagem da gramática* (27,8%UR/T), *recursos* (14,9%UR/T), e *competências dos professores* (4,5%UR/T), *atitudes dos professores* (4,1%UR/T) e *estratégias e atividades* (2,6%UR/T).

Em relação aos *níveis do CEL*, regista-se o enfoque na análise sintática (18,1%UR/T), morfológica (16,1%UR/T) (cf. exemplos 1 e 2) e nas classes das palavras (10,9%UR/T). Relativamente à *abordagem da gramática*, verificou-se uma prevalência de uma abordagem dedutiva (27,2%UR/T) (cf. exemplos 3 e 4). Quanto aos *recursos*, é indicada a *utilização do manual* (8,4%UR/T) e a *valorização do jogo* (6,5%UR/T) (cf. exemplos 12 e 13). Nas *competências dos professores*, integram-se a *valorização da capacidade de motivarem os alunos* (2,6%UR/T) (cf. exemplos 5 e 6) e a *valorização das competências comunicativas* (1,9%UR/T) (cf. exemplo 7). As *atitudes dos professores* referidas pelos participantes foram a *preocupação constante com a avaliação* (3,2%UR/T) (cf. exemplos 8 e 9) e o *trabalho pouco estruturado e sistemático da gramática* (1,9%/UR) (cf. exemplo 10). Por fim, nas *estratégias e atividades*, foram identificadas as subcategorias *valorização da contextualização das aprendizagens* (1,3%UR/T) (cf. exemplo 11) e *valorização de atividades dinâmicas* (1,3%UR/T) (cf. exemplos 12 e 13).

**Exemplo 1: Enfoque no nível morfossintático**

Também era feito um pequeno exercício sobre gramática no início de cada aula: por exemplo análise morfológica de uma frase (A1).



**Exemplo 2: Enfoque no nível morfossintático**

Construía frases no quadro, nomeadamente para abordar a temática da classificação de orações, bem como separar e classificar elementos frásicos (A15).

**Exemplo 3: Abordagem dedutiva da gramática**

A professora começava por explicar a matéria e depois dava exemplos simples e de fácil compreensão para ser mais fácil aos alunos entender a matéria (A11).

**Exemplo 4: Abordagem dedutiva da gramática**

Primeiro explicava-nos do que é que se tratava e após já termos percebido como se fazia, dizia-nos para fazermos exercícios. Caso alguém tivesse dúvidas, explicava (A13).

**Exemplo 5: valorização da capacidade para motivar os alunos para as aprendizagens**

Tive uma professora de português que me incentivava.... (A6).

**Exemplo 6: valorização da capacidade para motivar os alunos para as aprendizagens**

Este professor abordava a gramática sempre através de actividades interessantes e muito variadas, com algum carácter lúdico (A18).

**Exemplo 7: Valorização das competências comunicativas do professor**

Esta professora explicava-nos sempre a matéria oralmente, utilizando power points como um apoio, repetindo e explicando de várias formas para que chegasse a todos (A7).

**Exemplo 8: Preocupação com a preparação para os momentos de avaliação**

No final, a professora preparou-nos bem para exame (A2).

**Exemplo 9: Preocupação com a preparação para os momentos de avaliação**

O professor utilizava sempre bons esquemas e fazia constantemente exercícios orais em sala de aula, o que nos ajudava a relembrar a matéria posteriormente dada e a obter melhores resultados nos testes e exames”(A5).

**Exemplo 10: Trabalho pouco estruturado da gramática**

A gramática foi raramente dada de uma forma muito direta e linear. Era sempre estudada entre textos cujo principal objectivo não era o de estudar gramática (A16).

**Exemplo 11: valorização da contextualização das aprendizagens**

Na primária, a primeira abordagem aos adjetivos foi feita usando os alunos como exemplo (“O Zé é mais alto que a Maria”). Inserindo os alunos nos exemplos, chamava nossa atenção e acabou por ser uma maneira divertida e mais fácil de aprender (A4).

**Exemplo 12: Valorização do jogo e de atividades dinâmicas enquanto contextos de aprendizagem**

Lembro-me de dois, pois tinham uma dinâmica ótima para cativarem os alunos em variadíssimas matérias, e cada aula era uma surpresa. Traziam jogos de gramática, faziam maratonas de Português, trabalhos de grupo e isso cativava os alunos, até aqueles que não tinham muita simpatia pela disciplina (A30).

**Exemplo 13: Valorização do jogo e de trabalhos de grupo enquanto contextos de aprendizagem**

Tive um bom professor de português que realizava o ensino da gramática de modo a incentivar os alunos com jogos e trabalho de grupo (A54).

Um dos estudantes referiu uma abordagem indutiva da gramática na sua resposta a esta questão, conforme se pode verificar pela leitura do excerto abaixo transcrito. Foi o único a fazê-lo.

.... tinha uma professora que nos motivava bastante. Não eram simples aulas onde ela dava os exercícios e nós depois respondíamos no caderno e ela dava a resposta no quadro e nós víamos se estava certo. Não, ela pedia-nos sim para sermos nós a responder e depois ela corrigia, pedia para fazermos os jogos que ela mandava e proporcionava, pedia muitas vezes para nos juntarmos em grupos e escolhermos uma parte da gramática e depois explicar aos outros grupos, entre outras coisas (A42).

Em relação à motivação para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática, enquanto professores, a partir da análise das respostas à questão Q1C5 (*Sente-se motivado/a para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática?*), verifica-se que 89% dos inquiridos se posicionaram favoravelmente, sendo essa percentagem superior no caso daqueles que se consideraram alunos motivados (93,8%) (cf. tabela 26).

Tabela 26.

*Motivação para o ensino da gramática por grau de motivação para a aprendizagem da gramática (Grupo A)*

	Sim	Não
Alunos motivados	93,8%	6,2%
Alunos não motivados	80%	20%

A análise das respostas dos estudantes do grupo A ao pedido de justificação das suas respostas à questão Q1C5 (cf. anexo I) evidenciou, no grupo dos que se identificam como motivados para ensinar gramática (88%UR/T), o reconhecimento da importância do conhecimento da língua materna ou da gramática (41,4%UR/T), assumida de forma genérica, sem explicitação das razões dessa importância (cf. exemplos 1 e 2), a manifestação da sua apetência para o Português ou para a gramática (31,1%UR/T) (cf. exemplo3), a valorização do papel que o professor desempenha na motivação dos alunos (12,1%UR/T) (cf. exemplo 4) e a afirmação do insucesso frequentemente experienciado pelos alunos nesta componente (4,3%UR/T) (cf. exemplo 5). No grupo dos que afirmaram não se sentir motivados para o ensino da gramática (12%UR/T), destaca-se a manifestação da falta de apetência para a gramática (10,3%UR/T) (cf. exemplo 6). Também foi referido o insucesso experienciado na aprendizagem da gramática por alguns destes alunos (1,7%UR/T)

**Exemplo 1: Justificação apresentada por um aluno motivado para o ensino da gramática (Valorização da importância do conhecimento da língua materna)**

Penso que o conhecimento da língua materna seja muito importante (A1).

**Exemplo 2: Justificação apresentada por um aluno motivado para o ensino da gramática (Valorização da importância da gramática)**

Sem dúvida. Porque |a gramática| é imprescindível (A21).

**Exemplo 3: Justificação apresentada por um aluno motivado para o ensino da gramática (Manifestação da apetência para a gramática)**

É a parte mais interessante da Língua Portuguesa e é essencial sabermos e termos conhecimento acerca dela (A53).

**Exemplo 4 : Justificação apresentada por um aluno motivado para o ensino da gramática (Valorização do papel que o professor desempenha na motivação dos alunos)**

Como qualquer professor, interessa-me transmitir todos estes conteúdos com sucesso e, tendo todo bons exemplos ao longo da minha formação, sinto-me motivada a procurar o melhor caminho para desempenhar esta função (A18).

**Exemplo 5: Justificação apresentada por um aluno motivado para o ensino da gramática (Afirmação do insucesso dos alunos na gramática)**

Pois é uma área em que normalmente os alunos apresentam dificuldades (A38).

**Exemplo 6: Justificação apresentada por aluno não motivado para o ensino da gramática (Manifestação da falta de apetência para a gramática)**

Não é uma matéria que me entusiasme (A9).

#### **4.2.2 Concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática**

A análise de conteúdo das respostas à pergunta *Na expressão ‘ensinar gramática’, o que significa ‘gramática’?* (Q1C1) (cf. anexo J) permitiu identificar uma visão da gramática com um carácter de prescrição e regulação (36,3%UR/T) (cf. exemplos 1 e 2), uma valorização da articulação sintática de unidades linguísticas e do plano das classes das palavras (11,2%UR/T) e *palavra* (9,4%UR/T) (cf. exemplos 3 e 4), a concepção da gramática com a base ou a estrutura da língua (10,7%UR/T), uma concepção da gramática como elemento influente no sucesso em outras competências dos modos oral ou escrito (7,3%UR/T) (cf. exemplo 2), e da língua como objeto de estudo (2,1%UR/T).

**Exemplo 1: visão da gramática com um carácter de prescrição**

É o conjunto de regras de funcionamento de uma língua (A28).

**Exemplo 2: visão da gramática com um carácter de prescrição e concepção instrumental da gramática**

A gramática é a parte que nos permite aprender a falar corretamente e sem dar erros. Esta permite-nos ter um discurso correto e uma escrita sem erros (A3).

**Exemplo 3: Valorização da articulação sintática de unidades linguísticas e do plano das classes das palavras/ Enfoque nas unidades frase e palavra**

Penso que tenha a ver na construção de frases e o uso de elementos gramaticais como os pronomes, os determinantes (e a sua colocação), conectores, recursos expressivos, etc. (A27).

**Exemplo 4: Enfoque na unidade frase**

É a maneira como construímos frases e dentro de cada frase o que cada palavra representa. É o que nos ensina a agrupar palavras de maneira correta (A36).

Todos os participantes afirmaram considerar importante o ensino e a aprendizagem da gramática (Q1C2). Perante a solicitação de justificação dessa importância, as repostas (cf. anexo K) evidenciaram um predomínio de uma concepção instrumental da gramática

(54,5%UR) (cf. exemplo 1), do caráter prescritivo, normativo e de regulação dos desvios à norma (33,4%UR) (cf. exemplo 2) e a afirmação da apetência para a gramática (12%UR).

**Exemplo 1: Conceção instrumental da gramática**

|Penso que é importante ensinar e aprender gramática| porque a gramática é a base para podermos ler, escrever e comunicar corretamente. Sem ela isso não seria possível (A38).

**Exemplo 2: Caráter prescritivo, normativo e de regulação de desvios à norma**

Porque sem conhecimento sobre a gramática os alunos nunca saberão as regras da língua portuguesa e continuarão a dar erros (A50).

Considerando o estatuto do *Conhecimento Explícito da Língua* face às restantes competências nucleares da língua, *Leitura, Escrita, Compreensão Oral e Expressão Oral*, a maioria dos inquiridos (88,9%), em resposta à pergunta Q1C6, considera que as cinco competências são igualmente importantes.

As respostas à questão Q1C8 (*Pensando globalmente no trabalho desenvolvido nas cinco competências da língua, que percentagem do tempo letivo deve ser dedicada ao ensino do conhecimento explícito/ da gramática?*) integraram percentagens bastante diferenciadas, entre os 10% e os 100%. As quatro percentagens mais referidas pelos participantes foram 40% (16,7%), 30% (13%), 20% (11,1%) e 50% (7,4%).

Em relação à valorização da influência da gramática sobre as aprendizagens nas outras competências linguísticas, a maior parte (64,8%) dos participantes declara concordar plenamente ou concordar (33,3%) com a afirmação *O conhecimento explícito é essencial para o sucesso em todas as competências* (cf. figura 21).

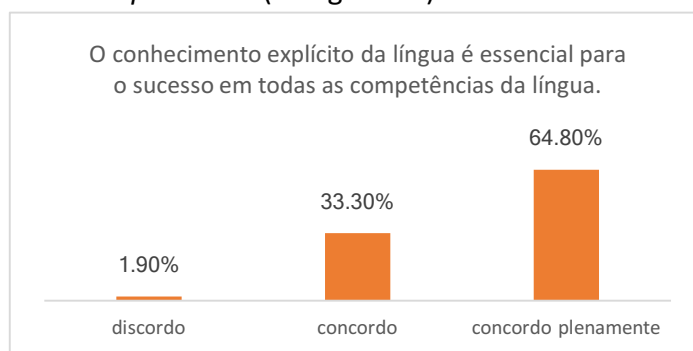


Figura 21. Valorização da influência do CEL sobre as aprendizagens em todas as competências (Grupo A).

Em resposta à questão Q1C9 (*Considera que a gramática deve ser trabalhada com outras competências nucleares?*), aproximadamente 69% dos inquiridos responderam afirmativamente à questão, enquanto cerca de 31% afirmaram que o trabalho da gramática não deveria ser feito em articulação com as restantes competências linguísticas.

As respostas dos estudantes ao pedido de explicitação do modo como a gramática deveria ser trabalhada em articulação com as outras competências nucleares da língua (Q1C9.1) (cf. anexo L) apontam para uma compreensão, por parte dos inquiridos, da influência que o trabalho da gramática exerce sobre o sucesso nas competências do modo oral e/ ou escrito (59,6%UR/T) (cf. exemplo 1), emergindo, nesta categoria, a valorização das competências linguísticas numa perspetiva de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (12,8%UR/T) (cf. exemplo 2). Na categoria *estratégias e metodologias* (40,4%UR/T), integram-se as subcategorias *articulação com a escrita* (21,3%UR/T), *articulação com a leitura* (14,8%UR/T) e *importância de se explicitar o processo de mobilização do conhecimento gramatical para as outras competências* (4,3%UR/T) (cf. exemplo 3), ainda que se registem dificuldades na utilização da metalinguagem específica adequada.

**Exemplo 1: Reconhecimento da influência da gramática no sucesso nas outras competências**

Trabalhando a gramática de modo articulado com as crianças permite que as outras competências sejam desenvolvidas mais facilmente, isto é, uma criança que seja motivada a aprender gramática vai desenvolver mais a sua oralidade, leitura e escrita (A3).

**Exemplo 2: Afirmção da interdisciplinaridade e do carácter transversal do Português**

Integrando uma vertente escrita em todas as unidades curriculares, dependendo da sua ligação com esta, mas dando sempre importância ao português (A7).

**Exemplo 3: Compreensão da importância da explicitação do processo de mobilização do conhecimento gramatical para as outras competências**

Deve mostrar-se como relacionar a gramática às outras competências, para mais tarde a sabermos utilizar correctamente em tudo (A9).

Perante as tarefas de avaliação da adequação para o ensino e a aprendizagem da gramática de três contextos apresentados no questionário 2, a maioria dos inquiridos (85,2%) considerou o caso 2, abaixo apresentado, o mais adequado (cf. figura 22).

### Caso 2

A professora escreveu no quadro a questão *Como é o plural de palavras terminados em -ão?* De seguida, formou grupos de trabalho e pediu-lhes que formulassem hipóteses. Distribuiu cartões com nomes terminados em *ão* e pediu aos alunos que escrevessem os plurais respetivos. As respostas foram, depois, discutidas em grande grupo. Com a ajuda da professora, os alunos preencheram uma cartolina dividida em três colunas, com os títulos – *ãos*, *-ães* e *-ões*, que foi afixada na sala. Por fim, elaboraram, em conjunto, uma resposta para a questão inicial, que foi afixada junto à cartolina.

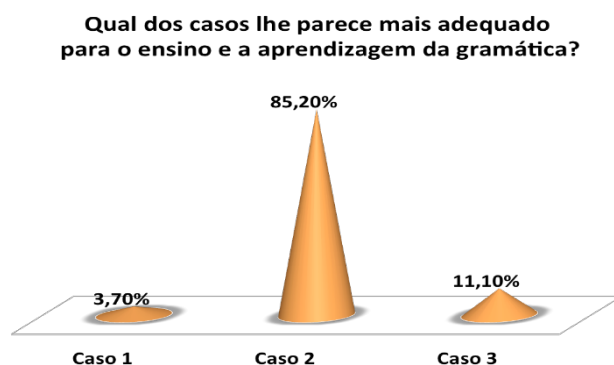


Figura 22. Maior adequação para o ensino e a aprendizagem da gramática (Grupo A).

O caso 3, abaixo apresentado, foi considerado o menos adequado pela maioria dos participantes (66,7%), seguido do caso 1 (29,6%), também enunciado em baixo, como se pode verificar pela leitura da figura 23.

### Caso 3

O professor iniciou a sessão afirmando que o sujeito concorda com o verbo em género e número. De seguida, pediu aos alunos para escreverem a frase “o sujeito concorda com o verbo em género e número” nos seus cadernos. Escreveu alguns exemplos no quadro para que os alunos os copiassem. O docente pediu-lhes para abrirem o livro do aluno na página 32 e realizarem os exercícios 1 e 2, individualmente. Por fim, pediu a vários alunos que lessem as suas respostas e fez as correções necessárias, oralmente.

### Caso 1

A professora disse aos alunos que iriam aprender os graus dos adjetivos. Pediu-lhes que abrissem o manual na página 54 e que lessem o quadro informativo com toda a informação que precisavam de saber sobre o assunto. Depois de todos terem feito uma leitura silenciosa, pediu a um aluno que lesse a informação em voz alta. De seguida, a docente pediu que todos realizassem os exercícios de aplicação 1, 2 e 3. Os exercícios foram corrigidos em grande grupo, oralmente. As respostas foram registadas pela professora no quadro e os alunos copiaram-nas para os seus cadernos.

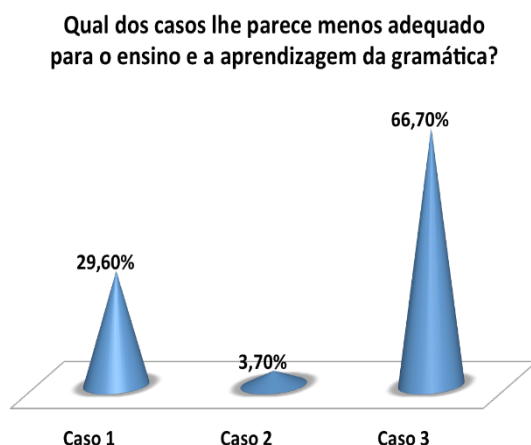


Figura 23. Menor adequação para o ensino e a aprendizagem da gramática (Grupo A).

A análise das respostas dos participantes à solicitação de justificação das suas escolhas quanto aos casos mais e menos adequados para o ensino e a aprendizagem da gramática (Q2,2 e Q2,4) (cf. anexo M) aponta para uma valorização do carácter prático, apelativo e dinâmico dos contextos de ensino e aprendizagem (36,1%UR) (cf. exemplos 1 e 2), da promoção da interação nas situações educativas (11,8%UR) (cf. exemplos 3 e 4), da modalidade do trabalho em pequenos grupos (10,9%UR) (cf. exemplo 5), da realização de aprendizagens por reflexão e descoberta (10,1%UR) (cf. exemplos 6 e 7), da sistematização final para consulta autónoma (0,8%) (cf. exemplo 9). Os aspetos mais criticados pelos estudantes foram o facto de as aprendizagens (nos casos 1 e 3) terem sido centradas no professor (14,3%UR), a falta de envolvimento dos alunos (7,6%) e a inexistência de interação (5,9%).

#### **Exemplo 1: Valorização das atividades práticas, apelativas e dinâmicas**

Ao serem realizados exercícios práticos e dinâmicos os alunos vão ficar mais interessados e posteriormente lembrarem-se dos exercícios feitos e obter melhores resultados (A5).

#### **Exemplo 2: Valorização da utilização de materiais apelativos**

.... o uso de cartões e quadros é apelativo à aprendizagem.... (A27).

#### **Exemplo 3: Valorização da interação**

É bastante mais interactivo e consequentemente mais motivador, o que tem grande peso na aprendizagem por parte dos alunos (A1).

#### **Exemplo 4: Valorização da participação e da interação**

Há uma participação e interacção dos e com os alunos muito maior que nos restantes casos (A16).



**Exemplo 5: Valorização da organização do trabalho em pequenos grupos**

O caso 2 parece-me o mais adequado ao ensino e à aprendizagem da gramática pois .... trabalhar em grupos pequenos é sempre bom para se ajudarem mutuamente.... (A27).

**Exemplo 6: Valorização das aprendizagens por reflexão e descoberta**

Porque permitiu a descoberta “das respostas certas” através das respostas dadas pelos mesmos (A15).

**Exemplo 7: Valorização das aprendizagens por reflexão e descoberta**

.... por fim a discussão e tirada de conclusões, com a ajuda da professora, é fundamental (A27).

**Exemplo 8: Valorização da sistematização final para posterior consulta**

Por fim, |puderam| colocar a atividade exposta na sala para que caso ocorra alguma dúvida possa ser consultado (A26).

**Exemplo 9: Valorização da utilização de uma pergunta para favorecer a motivação/ curiosidade dos alunos**

O caso 2 parece-me o mais adequado ao ensino e à aprendizagem da gramática pois primeiro foi colocada uma pergunta para chamar a atenção dos alunos.... (A27).

Apesar de a maioria dos participantes ter considerado o caso 2, em que é apresentado um percurso indutivo de construção de conhecimento linguístico, o contexto mais apropriado para o ensino e a aprendizagem da gramática, uma percentagem considerável discorda (41%) ou discorda totalmente (7%) da utilização do conhecimento intuitivo dos alunos como ponto de partida para grande parte das atividades de construção do conhecimento gramatical (cf. figura 24). Numa primeira análise, estes dados constituem uma contradição, na medida em que um percurso didático como o apresentado no contexto 2 assenta num processo de construção do conhecimento ancorado no conhecimento implícito dos alunos e na reflexão conducente à explicitação desse mesmo conhecimento.



Figura 24. O conhecimento intuitivo como ponto de partida (Grupo A).

De igual modo, foram poucos os inquiridos que discordaram (13%) ou discordaram totalmente (cerca de 2%) da iniciação das sequências de construção do conhecimento gramatical com a apresentação de regras e paradigmas por parte do professor, típica de uma abordagem expositiva ou dedutiva da gramática (cf. figura 25), apesar de os contextos menos escolhidos pela maioria dos participantes como os mais adequados para o ensino e aprendizagem da gramática terem sido, como já foi referido, os casos 1 e 3, que são exemplos de percursos característicos desta abordagem.

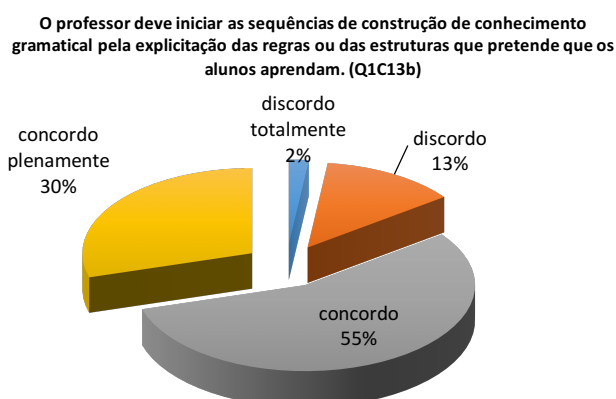


Figura 25. A explicitação de regras pelo professor como ponto de partida (Grupo A).

Não obstante, quase 90% dos participantes declararam concordar plenamente (45%) ou concordar (44%) com a construção do conhecimento gramatical através da realização de aprendizagens por descoberta, em pequenos passos, característica de um percurso indutivo e reflexivo (cf. figura 26).

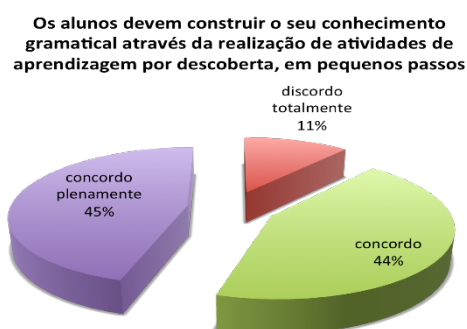


Figura 26. A construção do conhecimento gramatical através de aprendizagens por descoberta, em pequenos passos (Grupo A).

De igual modo, as respostas à questão Q1C12 (*Atribua um valor aos fatores que deverão por si ser tidos em conta na planificação das atividades de ensino e aprendizagem da gramática*)

revelaram uma valorização da influência do conhecimento prévio dos alunos sobre a planificação do ensino da gramática por aproximadamente 93% dos inquiridos, que selecionaram as hipóteses “muito importante” (51,9%) ou “importante” (40,7%), como se pode observar na figura 27.

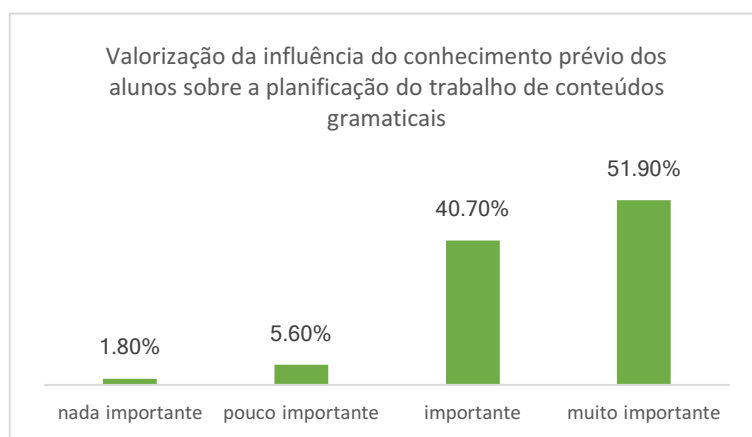


Figura 27. Valorização da influência do conhecimento prévio dos alunos na planificação do ensino da gramática (Grupo A).

Os interesses dos alunos são um fator muito valorizado pelos inquiridos como fator influente na planificação do trabalho da gramática. Em resposta à questão Q1C12 (*Atribua um valor aos fatores que deverão ser por si tidos em conta na planificação das atividades de ensino e aprendizagem da gramática*), a maioria das respostas dividem-se pelas opções “importante” ou “muito importante” (46,3% em cada opção), conforme se pode verificar pela leitura gráfico abaixo.

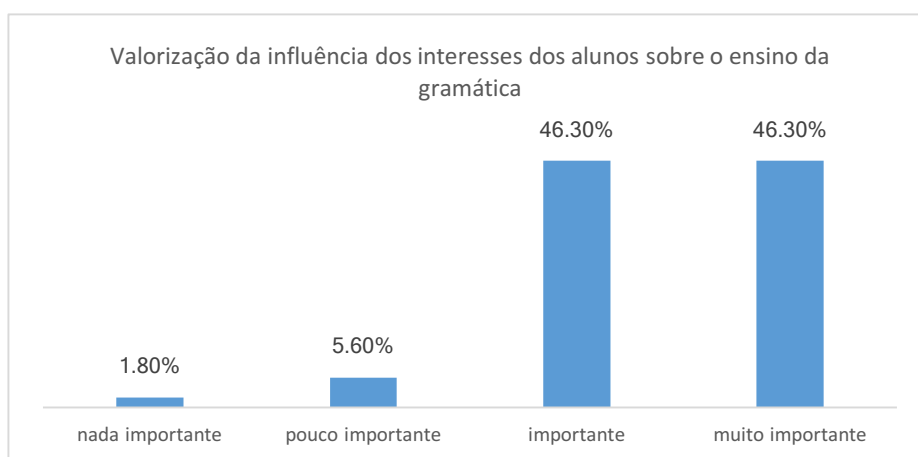


Figura 28. Valorização da influência dos interesses dos alunos sobre o ensino da gramática (Grupo A).

No que se refere à importância atribuída pelos estudantes ao nível de desenvolvimento linguístico dos alunos para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da

gramática, esta é considerável, visto que, como se pode observar na figura 29, apenas uma reduzida percentagem de inquiridos a considera “nada importante (1,8%) ou “pouco importante” (3,7%).

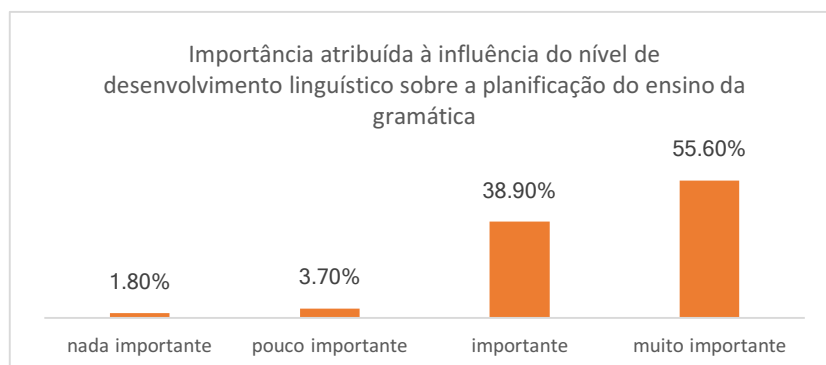


Figura 29. Valorização da influência do nível de desenvolvimento linguístico dos alunos sobre o ensino da gramática (Grupo A).

Relativamente à utilização de terminologia metalinguística nas aulas, apenas 2% dos inquiridos consideram que esta não é essencial, como se pode verificar através da análise da figura seguinte.

**A utilização de terminologia gramatical nas aulas é essencial.**

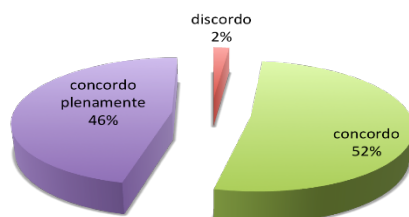


Figura 30. A utilização de terminologia gramatical nas aulas (Grupo A).

Quanto à estruturação e intencionalidade do trabalho da gramática, os participantes, de um modo geral, parecem considerar que o trabalho de conteúdo gramaticais deve ser o resultado de um trabalho estruturado de acordo com uma intencionalidade pedagógica e não apenas se surgirem espontaneamente nas situações de comunicação (cf. figuras 31 e 32).



Figura 31. O trabalho da gramática apenas se surge nas situações comunicativas (Grupo A).

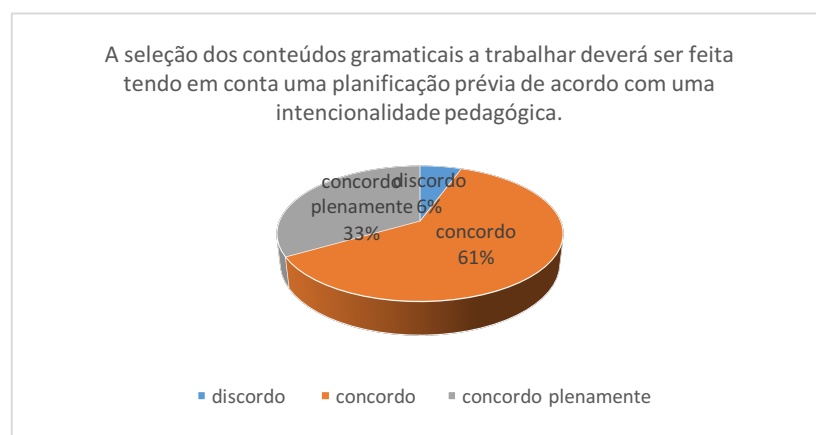


Figura 32. O trabalho da gramática de acordo com uma planificação prévia (Grupo A).

A análise das respostas dos participantes à questão Q1C10 (*A que instrumentos de apoio poderá recorrer para planificar as atividades neste domínio?*) revelou algumas dificuldades na compreensão do enunciado, na medida em que a maior parte das unidades de registo foram codificadas como “indicam recursos em vez de instrumentos de apoio” (24UR). Os instrumentos de apoio mais referidos foram gramáticas (13UR) e livros (12UR), conforme se pode observar no gráfico representado de seguida.

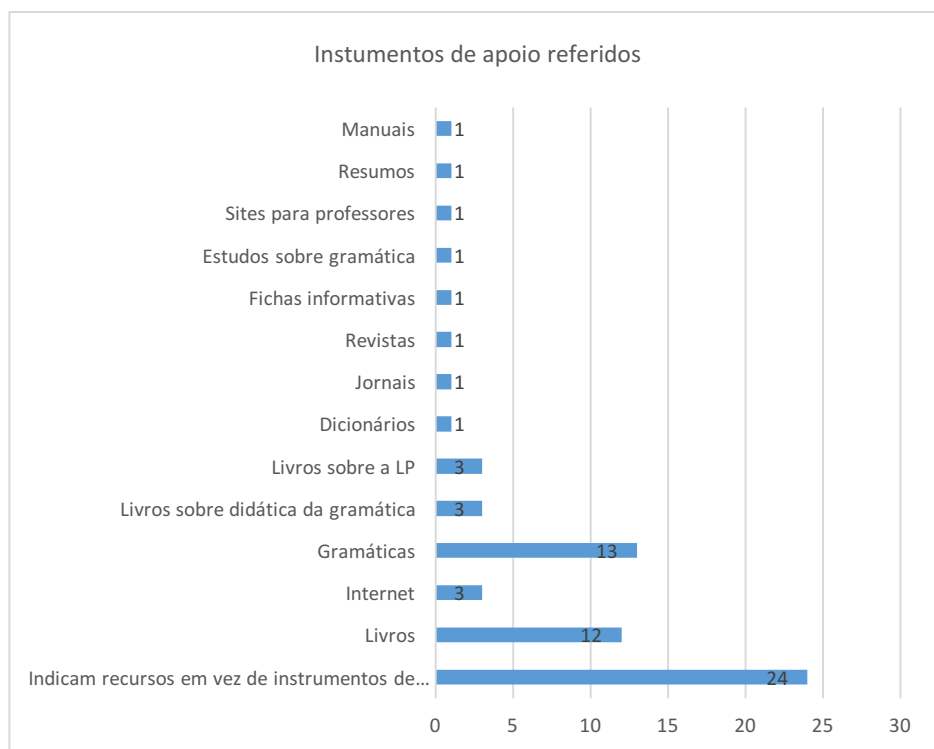


Figura 33. Instrumentos de apoio para apoiar a prática pedagógica (UR) (Grupo A).

Os recursos didáticos para apoiar o ensino da gramática mais indicados pelos estudantes foram jogos (23UR), seguidos de apresentações com *powerpoint* e da internet ou materiais

online (7UR cada), de livros (6UR), gramáticas (5UR), de recursos em suporte áudio e recursos em suporte vídeo (4UR cada), do computador, dos manuais e de fichas (3 UR cada) e de outra tipologia, como se pode observar no gráfico seguinte.



Figura 34. Recursos didáticos para apoiar a prática pedagógica (UR) (Grupo A).

Um número considerável dos estudantes (74%) afirma que sentirá dificuldades em ensinar gramática. Quando lhes foi pedido que justificassem as suas respostas (Q1C3.1) (cf. anexo N), os estudantes recém-chegados à instituição afirmaram a insuficiência da sua formação a nível científico e/ ou didático (25,4%UR) (cf. exemplos 1, 2, 4 e 5), afirmaram as suas fragilidades no domínio científico (23,9% UR) (cf. exemplos 2 e 3), evidenciaram a confiança na sua capacidade de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática sem dificuldade (19%UR) (cf. exemplos 4 e 5), manifestaram as suas expetativas em relação ao curso de formação inicial (19%UR) (cf. exemplo 6), reconheceram a necessidade de se proceder a uma diferenciação pedagógica (4,8%UR) (cf. exemplos 7 e 8) e manifestaram vontade de envolverem os alunos nas aprendizagens (7,9%UR)(cf. exemplo 8), sem utilização de metalinguagem rigorosa e adequada, na generalidade dos casos.

**Exemplo 1: Afirmação da insuficiência da preparação para o ensino da gramática (nas dimensões científica, pedagógica e didática específica)**

Porque não sei todos os passos para fazer essa tarefa. Não tenho os conteúdos para ensinar gramática (A2).

**Exemplo 2: Afirmação da insuficiência da preparação para o ensino da gramática (nas dimensões científica, pedagógica e didática específica)**

Talvez por agora não conseguiria, apenas porque ainda me falta aprender alguns pontos essenciais e provavelmente coisas bastante básicas, que erramos constantemente.

**Exemplo 3: Afirmação de fragilidades no conhecimento científico no âmbito da gramática**

Porque é algo que sempre tive um bocado de dificuldades eu própria a compreender (A54).

**Exemplo 4: Confiança na capacidade de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática sem dificuldade**

Penso que não, desde que tenha os conteúdos bem sabidos e se souber a melhor forma de os lecionar, não posso ter dificuldades (A39).

**Exemplo 5: Confiança na capacidade de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática sem dificuldade**

Não sentirei grandes dificuldades porque, como sei que vou ter de ensinar a outras pessoas irei trabalhar e dar o meu melhor para compreender o que me vão ensinar a mim (A21).

**Exemplo 6: Expectativas em relação ao curso de formação inicial**

Procuro neste curso adquirir as competências necessárias para saber dar o meu melhor para ensinar as crianças. E num trabalho conjunto e contínuo pretendo conseguir atingir os meus objetivos e perceber que as crianças se sentem realizadas e felizes com o seu trabalho (A30).

**Exemplo 7: Reconhecimento da necessidade de se proceder a uma diferenciação pedagógica**

Sim, porque nem todos os alunos aprendem da mesma maneira. Alguns terão mais dificuldade que outros e, para esses, talvez terei de fazer uma abordagem diferente (A13).

**Exemplo 8: Reconhecimento da necessidade de se proceder a uma diferenciação pedagógica**

Porque é difícil fazer com que todas as crianças gostem desta matéria, o que torna também difícil para o professor ensiná-la (A45).

Considerando a dificuldade atribuída aos oito planos do *Conhecimento Explícito da Língua* (cf. figura 35), as percentagens mais elevadas situaram-se, de um modo geral, na hipótese *razoavelmente fácil*. Os únicos planos que reuniram percentagens superiores a 30% na hipótese *difícil* foram o lexical e semântico, o sintático, o morfológico e o discursivo e textual. A hipótese *muito difícil* apenas apareceu representada nos planos sintático, da representação

gráfica e ortográfica, lexical e semântico e das classes das palavras, mas sempre com percentagens inferiores a 5%.

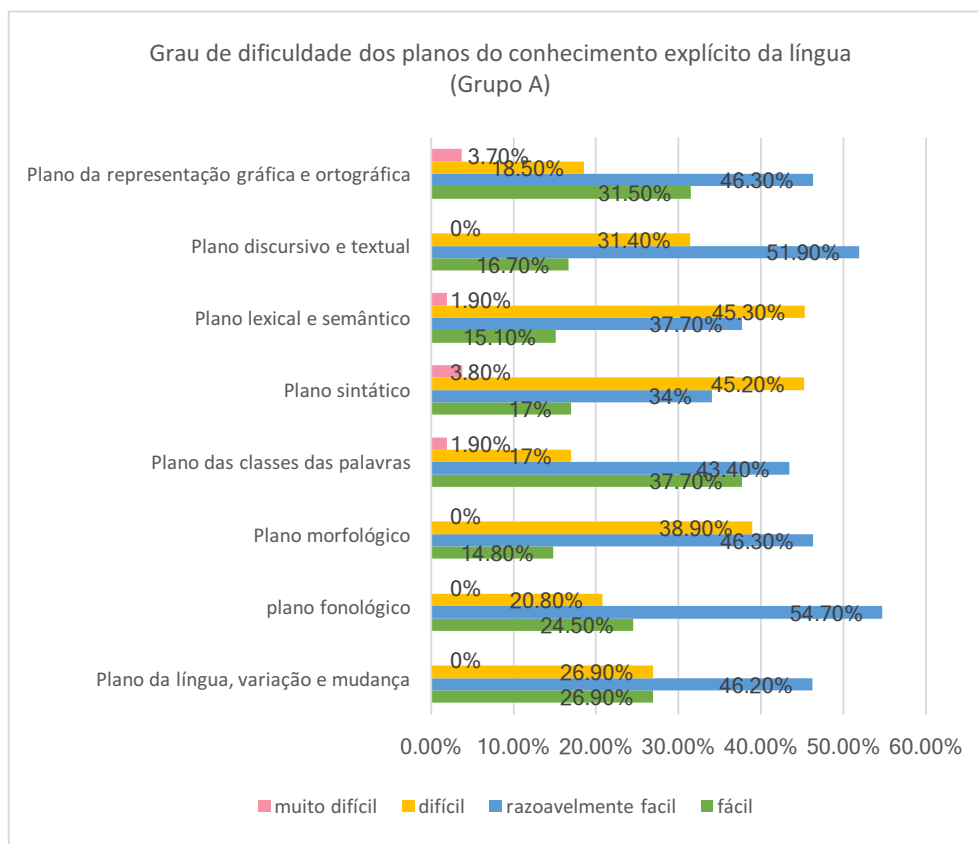


Figura 35. Dificuldade dos planos do *Conhecimento Explícito da Língua* (Grupo A).

#### 4.2.3. Conhecimento científico

Considerando a tarefa de emissão de juízos de conformidade com a norma apresentada no questionário 3, cerca de 50% das respostas dos participantes foram incorretas, como se pode verificar pela análise da figura 36.

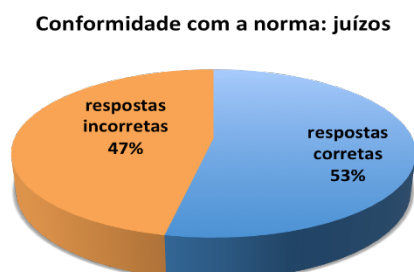


Figura 36. Emissão de juízos de conformidade com a norma (Grupo A).



Em relação às tarefas de identificação e justificação dos enunciados que representam desvios à norma, apenas 15% dos estudantes conseguem fazê-lo de forma adequada (cf. figura 37).

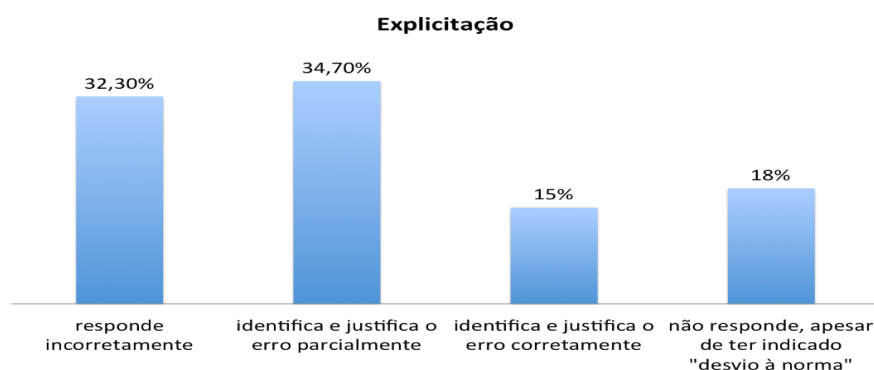


Figura 37. Tarefas de explicitação (Grupo A).

Atente-se no exemplo abaixo apresentado, em que um participante classifica corretamente o enunciado como *desvio à norma*, mas tanto a tarefa de explicitação como a de correção estão incorretas.

**Frase:**

*Hoje sabemos, que o consumo de fruta e vegetais é essencial para a saúde.*

**Juízo:** desvio à norma ✓

**Explicitação:**

"O consumo de fruta e vegetais não concorda com o é pois fruta e vegetais são dois nomes." ✗

**Proposta de correção:**

*Hoje sabemos, que o consumo de fruta e vegetais são essenciais para a saúde.* ✗ (A42)

Repare-se, ainda, no exemplo seguinte, em que um participante classifica corretamente a frase como *desvio à norma*, apresenta uma proposta de correção adequada, mas realiza a tarefa de explicitação incorretamente.

**Frase:** *A maioria das pessoas chegaram atrasadas.*

**Juízo:** desvio à norma ✓

**Explicitação:**

"O tempo do verbo não está de acordo com o sujeito." ✗

**Proposta de correção:**

*A maioria das pessoas chegou atrasada.* ✓ (A41)

A percentagem de propostas de correção adequadas sobe para os 47,3%, ainda que 31,8% respondam incorretamente e 16,4% corrijam o erro parcialmente (cf. figura 38).

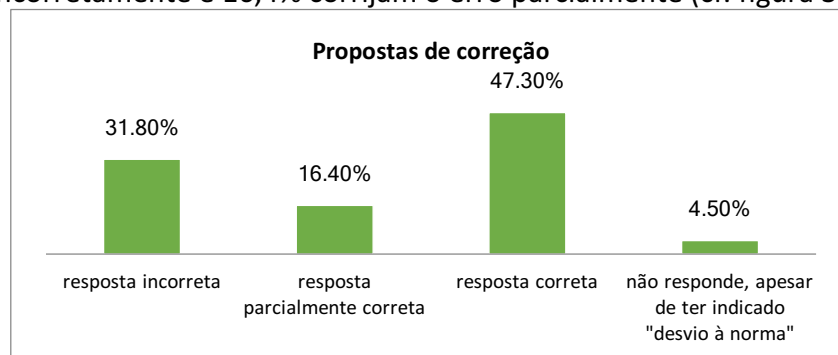


Figura 38. Propostas de correção (Grupo A).

A análise das várias questões de resposta aberta dos três questionários permitiu, ainda, a identificação de fragilidades ao nível do conhecimento científico dos participantes em tarefas em que o conteúdo da resposta é o próprio conhecimento científico (cf. exemplo 1) ou em problemas de correção linguísticos detetados nas respostas dos estudantes e que interferem na qualidade da sua expressão escrita. Em relação ao segundo caso, destacam-se fragilidades a nível da ortografia (cf. exemplos 2 e 3), da pontuação (cf. exemplo 4), do léxico (cf. exemplo 5) e da morfossintaxe (cf. exemplos 6 e 7).

**Exemplo 1: Resposta à solicitação de justificação da escolha do caso menos adequado para o ensino e aprendizagem da gramática (Q2,4)**

“Não existem plurais “ãos” de palavras terminadas em “ão”. A palavra “em” está mal aplicada. Devia ser “num” grande grupo” (A25).

**Exemplo 2: Desvios ortográficos**

“Dava exemplos **prácticos** falando de assuntos com os quais nos **relacionáva-mos**” (A34).

**Exemplo 3: Desvios ortográficos**

“**Menomónicas**, no caso de preposições, conjugações” (A44).

**Exemplo 4: Utilização de vírgula entre sujeito e predicado**

“Gramática, significará a disciplina referente a pronomes, nomes, frases/ palavras....” (A17).

**Exemplo 5: Improriedade lexical**

“O caso 3 foi o que me pareceu mais **leviano** em ralação aos outros 2 casos uma vez que o método utilizado pelo professor **demonstra** que os alunos mais tarde poderão entrar em esquecimento....” (A26).

#### Exemplo 6: Problema de seleção categorial

“Os únicos bons professores que me recordo foram os professores da primária” .... (A20).

#### Exemplo 7: Problema de concordância

“O método de ensino utilizado pelos meus professores ao longo do meu percurso escolar foram baseados em regras de aplicação....” (A26).

### 4.2.4. Dimensões valorizadas no processo de construção do conhecimento profissional e das práticas

As respostas à pergunta Q1C12, em que era solicitado aos participantes que atribuíssem um grau de importância, numa escala de 1 a 4, a 16 fatores de acordo com a influência que exerceriam na planificação, pelos próprios, de atividades de ensino e aprendizagem da gramática foram analisadas parcelarmente, considerando cada um dos fatores de cada vez. Destes, destacarei neste ponto aqueles que me parecem mais relevantes para a identificação de dimensões valorizadas pelos estudantes na construção do conhecimento e das práticas profissionais.

Em relação à influência das aprendizagens realizadas na formação inicial sobre a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática, nenhum participante a considerou “nada importante” (1), cerca de 11% consideram-na “pouco importantes” (2), aproximadamente 32% afirmam que é “importante” (3) e a maioria, cerca de 57%, selecionou a alternativa “muito importante” (4) (cf. figura 39).

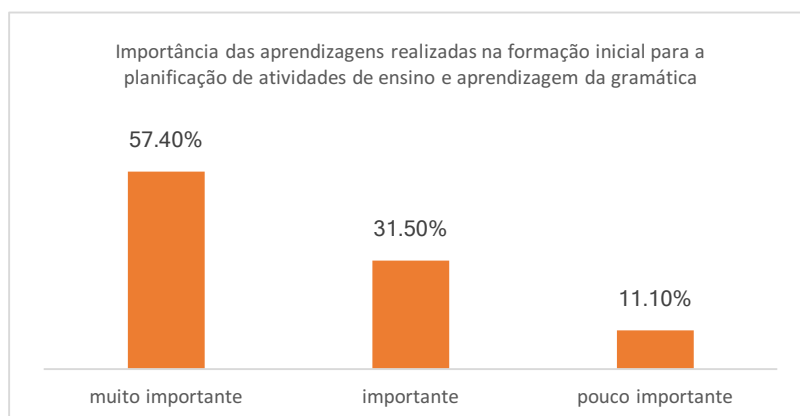
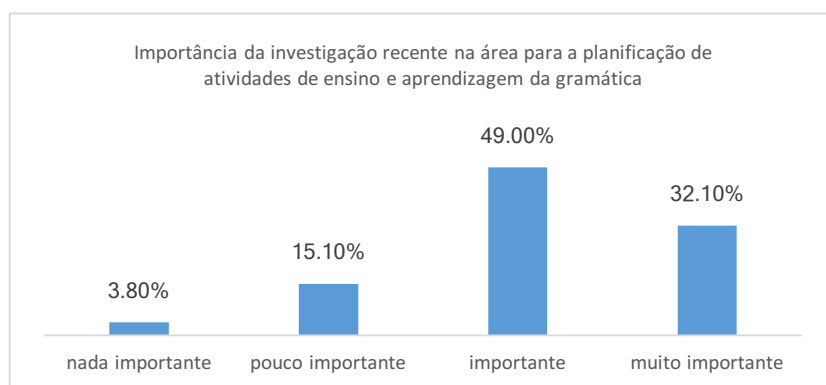


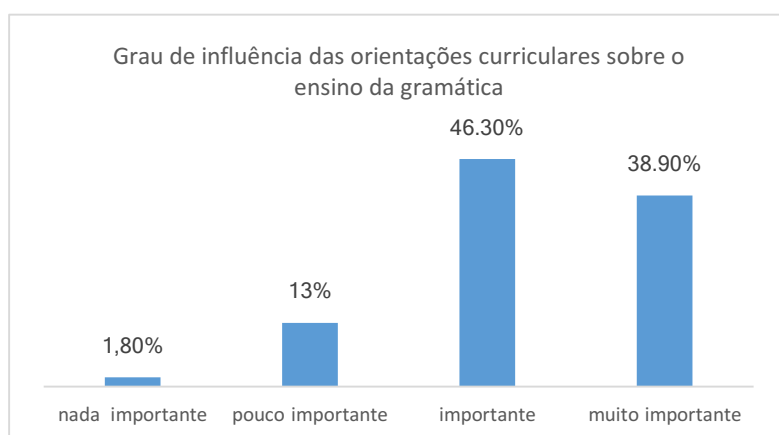
Figura 39. Valorização da importância das aprendizagens realizadas na formação inicial para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo A).

Considerando a solicitação de atribuição de um valor à investigação recente na área de acordo com o grau de influência exercido sobre a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática, verifica-se que a maioria dos inquiridos a considera “importante” (49%) e aproximadamente 32% afirmam que é “muito importante”, enquanto cerca de 15% a consideram “pouco importante” e quase 4% declaram que é “nada importante”, conforme se pode observar na figura 40.



*Figura 40.* Valorização da importância da investigação recente na área para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo A).

Relativamente à influência das orientações curriculares sobre o ensino da gramática, conforme se pode observar no gráfico abaixo representado, a maioria dos inquiridos considera-a “importante” (46,3%) ou muito importante (38,9%), enquanto 13% referem que é “pouco importante” e apenas 1,8% afirmam que não é importante.



*Figura 41.* Valorização da importância das orientações curriculares para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo A).

No que se refere à valorização da influência das orientações terminológicas sobre o ensino da gramática, nenhum dos participantes indicou que esta não é importante e somente 3,8% consideram que é “pouco importante”. As restantes respostas repartem-se entre “importante” (52,8%) e “muito importante” (43,4%), como se pode observar na figura.

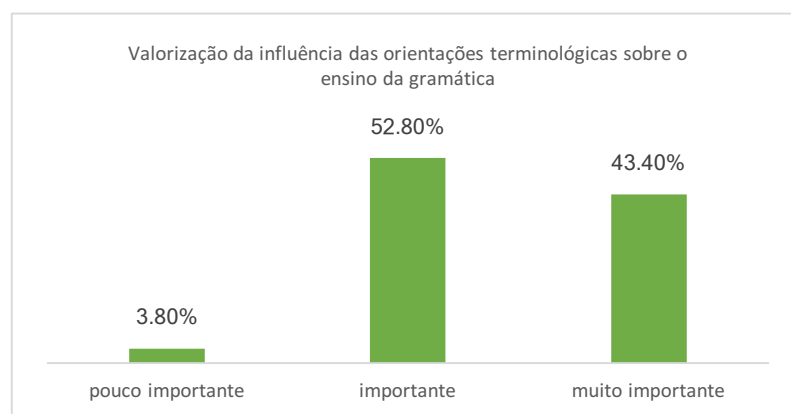


Figura 42. Valorização da importância das orientações terminológicas para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo A).

A leitura do gráfico abaixo permite verificar que a disponibilidade de materiais é reconhecida por metade dos inquiridos como “importante” e por 27,8% como “muito importante”. Por outro lado, 22,2% dos estudantes consideram-na “pouco importante”.

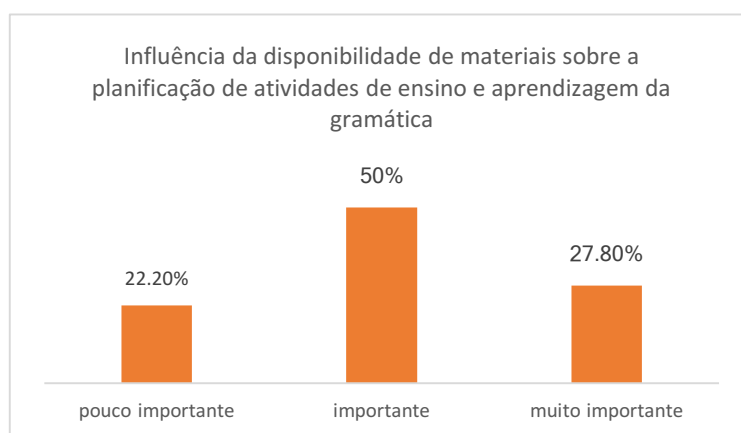


Figura 43. Valorização da importância da disponibilidade de materiais para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo A).

Em relação à influência da sua intuição sobre a planificação das atividades de ensino e aprendizagem da gramática, a maioria dos participantes considera-a “pouco importante”, 34% afirmam que é “importante”, 20,8% atribuem-lhe muita importância e 9,4% não a consideram importante, de todo (cf. figura 44).

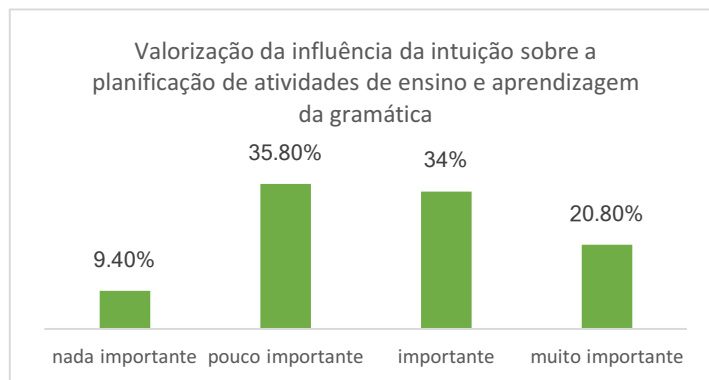


Figura 44. Valorização da importância da intuição para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo A).

A experiência prévia é considerada um fator importante no que se refere à planificação do ensino da gramática por 44,4% e “muito importante” por 40,7% dos inquiridos, enquanto que 13% afirmam que é “pouco importante” e 1,9% que não é importante (cf. figura 45).

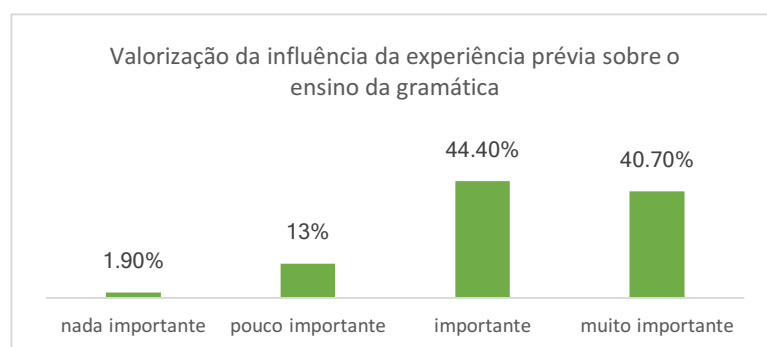


Figura 45. Valorização da importância da experiência prévia para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo A).

Quanto à influência das suas concepções e opiniões sobre o ensino da gramática, conforme se pode verificar pela análise da figura 46, os dois níveis que reúnem percentagens superiores são “importante” (51,9%) e “pouco importante” (31,5%), seguidos de “nada importante” (9,2%) e “muito importante” (7,4%).

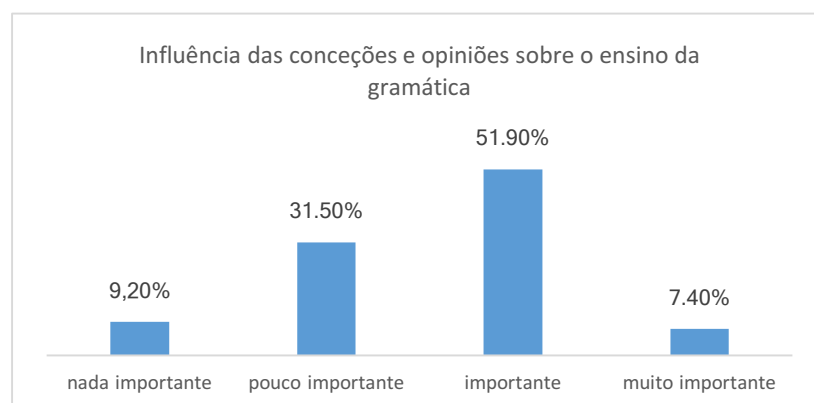


Figura 46. Valorização da importância das opiniões e concepções para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo A).

Considerando a influência de outras pessoas sobre a planificação do trabalho da gramática, esta é genericamente valorizada pelos participantes. Se nos centrarmos nos níveis “importante” e “muito importante”, verificamos que estes são os escolhidos por 52,8% dos estudantes no que se refere à influência da opinião dos seus pares (cf. figura 47). Em relação à influência da opinião dos mais experientes, a valorização desta componente é mais saliente, na medida em que 79,6% dos inquiridos seleccionaram os níveis “importante” ou “muito importante” (cf. figura 48).

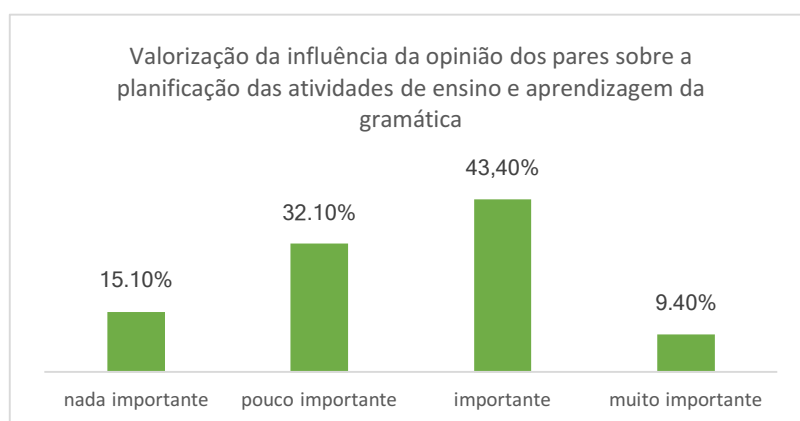


Figura 47. Valorização da importância das opiniões dos pares para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo A).

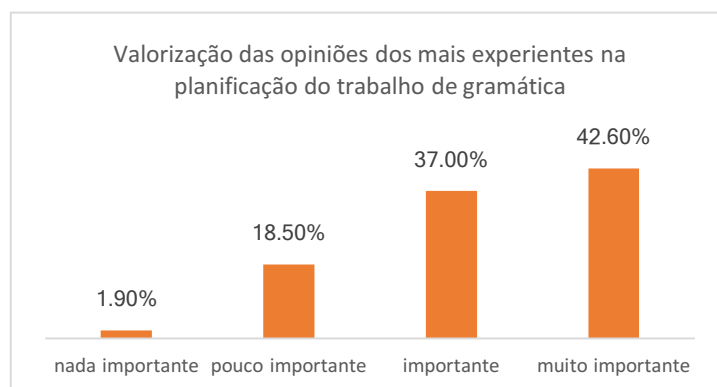


Figura 48. Valorização da importância das opiniões dos mais experientes para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo A).

### 4.3. Estudantes no final do seu percurso de formação inicial

#### 4.3.1. Relação com a língua e com a gramática

Cerca de 48% dos inquiridos afirmaram ter sido alunos motivados para a aprendizagem da gramática, enquanto aproximadamente 52% declararam não o ter sido, em resposta à questão Q1B2.

A análise das justificações dadas pelos inquiridos permitiu enquadrá-las nas categorias *relação com o Português/ a gramática* (50%UR/T), *dinâmica das aulas* (38,5%UR/T), *influência do posicionamento dos professores sobre o grau de motivação dos alunos* (11,5%UR/T) e *importância da formação inicial* (7,7%UR/T) (cf. anexo O). Na categoria *relação com o Português/ a gramática*, as respostas dos dois grupos implicaram a enunciação de algumas subcategorias como a *apetência/ pouca apetência pelo Português e/ ou pela gramática* (28,8%UR) (cf. exemplos 1, 2 e 3) e o *sucesso/ insucesso experienciado na aprendizagem do Português e/ ou da gramática* (21,2%UR) (cf. exemplo 4, 5 e 6). Relativamente à *dinâmica das aulas*, o discurso dos inquiridos foi organizado nas subcategorias *caráter motivante das aulas* (21,2%UR/T) (cf. exemplo 7), maior adequação de aprendizagens baseadas nos conhecimentos prévios (13,5%UR/T) (cf. exemplo 7) e o *caráter desmotivante das aulas* (3,8%UR/T) (cf. exemplo 8). Quanto à *influência do posicionamento dos professores sobre o grau de motivação dos alunos* (11,5%UR), este assentou na *influência negativa do posicionamento dos professores sobre o grau de motivação dos alunos* (cf. exemplo 9). Por fim, a categoria *importância da formação inicial* é fundamentada pelo *reconhecimento da importância da aprendizagem da gramática no curso de formação inicial para a futura lecionação desta competência* (7,7%) (cf. exemplo 10).

##### Exemplo 1: Justificação dada por aluno motivado (Apetência para o Português e a gramática)

Porque sempre me interessei por Português e, portanto, por gramática (MA6).

##### Exemplo 2: Justificação dada por aluno motivado (Apetência para a gramática)

Sempre gostei muito de gramática, independentemente dos métodos em que era abordada (MA28).



**Exemplo 3: Justificação dada por aluno não motivado (Pouca apetência para a gramática)**

Não sentia grande interesse nos conteúdos abordados.... (MA4).

**Exemplo 4: Justificação dada por aluno não motivado (Insucesso experienciado nas aprendizagens na disciplina do Português)**

Porque tenho algumas dificuldades em Português (MA32).

**Exemplo 5: Justificação dada por aluno motivado (Sucesso experienciado na aprendizagem da gramática)**

Porque gostava e tinha boas notas (MA20).

**Exemplo 6 Justificação dada por aluno não motivado (Insucesso experienciado na aprendizagem da gramática)**

Sempre considerei a gramática demasiado complicada para a compreender e ao longo do percurso escolar nunca me explicaram a sua importância e qual a sua aplicação no dia a dia (MA22).

**Exemplo 7: Justificação dada por aluno motivado (Dinâmica das aulas)**

Na |escola de formação inicial| sim. Porque nos foi feito ver que é mais significativ|a| uma abordagem baseada no que os alunos sabem do que uma simples leitura das regras (MA16).

**Exemplo 8: Justificação dada por aluno não motivado (Dinâmica das aulas)**

A aprendizagem da gramática era uma das mais fatigantes pois em aulas de 90 minutos, o professor falava durante cerca de metade da aula e, na outra metade, procedia-se à realização dos exercícios individualmente. Estas tarefas acabaram por ser realizadas “mecanicamente”, muitas vezes fazendo os exercícios sem pensar neles, bastando realizá-los tendo em conta o que tinha sido exposto pelo professor (MA34).

**Exemplo 9: Justificação dada por aluno não motivado (Posicionamento dos professores)**

.... os professores .... não atribuíam grande importância a esta competência linguística.... Parece-me que os professores nunca se esforçaram para motivar os alunos (MA17).

**Exemplo 10: Justificação dada por aluno motivado (Reconhecimento da importância da aprendizagem da gramática no curso de formação inicial para a futura leção)**

Pois foram conteúdos que considerei fundamentais e importantíssimos para futuramente os conseguirmos lecionar juntos dos alunos, pois durante o meu percurso de formação sempre foram conteúdos |em que| revelei maiores dificuldades. Contudo, com a abordagem destes nas aulas |do curso de formação inicial| consegui motivar-me para a aprendizagem dos mesmos (MA23).

Cerca de 68% dos participantes afirmaram recordar-se de algum bom professor de Português no seu percurso escolar, enquanto aproximadamente 32% dos estudantes revelaram não se recordar de nenhum. O cruzamento das respostas a esta questão (Q1B3) com as respostas à questão Q1B2 (*Considera que foi um/a aluno/a motivado/a para as atividades de ensino e aprendizagem da gramática*) revela que a maioria dos que se identificaram como alunos motivados para a aprendizagem da gramática (48,39%) afirma recordar-se de um bom professor de Português: Por outro lado, importa assinalar que a diferença entre as percentagens dos alunos não motivados que se recordam e dos que não se recordam de um bom professor de língua é pouco acentuada, ainda que seja superior (29,03%) no segundo caso, conforme se pode verificar pela análise da tabela 27.

Tabela 27.

*Recordação de um bom professor de Português por grau de motivação para a aprendizagem da gramática (Grupo C)*

	Sim	Não
<b>Alunos motivados</b>	48,39%	3,23%
<b>Alunos não motivados</b>	19,35%	29,03%

A análise de conteúdo das respostas a uma das questões do questionário 1 (Q1B1) (cf. anexo P), em que se pedia aos inquiridos que indicassem os métodos de ensino da gramática mais utilizados pelos professores de Português ao longo do seu percurso escolar, conduziu à constatação de que apenas um dos participantes não indica metodologias características de uma abordagem dedutiva ou expositiva da gramática. Oito participantes referem o “método tradicional” (8,3%UR), doze referem explicitamente o “método expositivo” e, de um modo geral, o grupo C utiliza, frequentemente, terminologia adequada para nomear os métodos de ensino e alguns dos conceitos associados (cf. exemplos 1 e 2).

**Exemplo 1:**

| O método mais frequentemente utilizado ao longo do meu percurso escolar foi o **expositivo** (MA1).

**Exemplo 2:**

Ensino expositivo com memorização, sem valorização da **gramática implícita** (MA13).

O participante que não referiu metodologias de cariz dedutivo reportou-se às experiências de ensino e aprendizagem desta componente da língua no curso de formação inicial:

Fundamentalmente através da realização de fichas de trabalho e a aprendizagem de novos materiais e técnicas que poderemos futuramente utilizar na abordagem destes conteúdos com os alunos (exemplo: laboratório gramatical) (MA23).

Foi, ainda, possível identificar a incidência na memorização (6,2%UR) (cf. exemplos 1 e 2), o enfoque no nível morfo sintático e nas classes das palavras (4,2%UR) (cf. exemplos 2 e 3) o enfoque nas unidades *palavra* (2,1%UR) e *frase* (4,1%UR) (cf. exemplos 2 e 3), o recurso ao manual como recurso educativo (6,2%UR) (cf. exemplo 3), a utilização do quadro como recurso educativo (2,1%UR) (cf. exemplo 4), a pouca promoção da mobilização de conhecimentos (2,1%UR) (cf. exemplo 5), a articulação entre a leitura e a gramática (2,1%UR) e a desvalorização da compreensão e da gramática (3,1%UR) (cf. exemplo 6).

**Exemplo 1: Incidência na repetição e memorização**

Havia muita incidência na repetição e na memorização, principalmente na abordagem aos verbos, em que se repetiam inúmeras vezes para que conseguíssemos memorizar os tempos/ modos verbais (MA34).

**Exemplo 2: Incidência na repetição e memorização/ enfoque nos níveis morfo sintático e das classes das palavras**

Ensino explícito com memorização, sem valorização da gramática implícita (MA13).

**Exemplo 3: Enfoque nos níveis morfo sintático e das classes das palavras e na unidade *frase*/ recurso ao manual**

Tenho uma ideia de copiar algumas frases do quadro e fazer exercícios de gramática sobre as mesmas. Também muitas vezes realizava exercícios do manual escolar (MA8).

**Exemplo 4: Utilização do quadro como recurso**

Método tradicional, com a exposição dos conteúdos essencialmente no quadro da sala de aula e com exercícios (MA7).

**Exemplo 5: Pouca promoção da mobilização de conhecimentos**

Exposição de conteúdos e realização de exercícios de aplicação (e não mobilização) (MA6).

**Exemplo 6: Desvalorização da gramática por parte dos professores**

.... parece-me importante referir que se notava, da parte da maioria dos professores, uma ligeira desvalorização da gramática no ensino da língua, sendo esta remetida para tempos de curta duração (MA17).

A análise de conteúdo das respostas à questão Q1B3.1 (cf. anexo Q), em que se pedia aos estudantes que descrevessem a abordagem à gramática do *bom* professor de Português de que se recordavam permitiu identificar uma prevalência da abordagem expositiva da gramática (25%UR) (cf. exemplo 1), a identificação e a valorização de percursos reflexivos/indutivos (15,9%UR) (cf. exemplos 2 e 3), trabalho da gramática em aulas específicas (4,5%UR) (cf. exemplo 4), a exploração das produções dos alunos (11,4%UR) (cf. exemplo 5), a utilização da unidade *texto* (15,9%UR) (cf. exemplo 5, 6 e 7), o recurso ao manual (4,5%UR) (cf. exemplos 8 e 9), a valorização de planos tradicionalmente privilegiados (6,8%UR) (9,1%UR) (cf. exemplo 9) a preocupação com a preparação para momentos de avaliação (6,8%UR) (cf. exemplos 10 e 11) e a utilização de terminologia, pelos estudantes do grupo C, de um modo geral, adequada (cf. exemplos 1, 2, 3 e 12)

**Exemplo 1: Abordagem expositiva da gramática**

Abordava a gramática quase sempre de forma expositiva (MA1).

**Exemplo 2: Abordagem reflexiva da gramática**

Essencialmente reflexiva e numa perspetiva de construção do conhecimento (MA2).

**Exemplo3: Abordagem indutiva/ reflexiva da gramática**

.... fichas de trabalho constantes, em pequeno e grande grupos, |em que| através da realização destas |se retiravam| conclusões, sendo as próprias alunas a construir o conhecimento, e não apenas a transmissão do mesmo |pelo| professor (MA23).

**Exemplo 4: Trabalho da gramática em aulas específicas**

Trabalhava o CEL através de aulas específicas para o efeito. Em cada dia era explorado um novo conteúdo (MA31).

**Exemplo 5: Exploração dos textos dos alunos**

.... e muitas vezes partia dos nossos textos para falar de determinadas regras (MA7).

**Exemplo 6: Contextualização a partir da unidade *texto***

Líamos os textos, respondíamos às perguntas de interpretação e depois fazíamos exercícios de gramática (MA26).

**Exemplo 7: Contextualização a partir da unidade *texto***

Normalmente os conteúdos do CEL surgiam a partir da leitura de textos (MA31).

**Exemplo 8: Recurso ao manual**

Utilizava muitos exercícios do manual (MA26).

**Exemplo 9: Incidência na repetição e memorização**

Havia muita incidência na repetição e na memorização, principalmente na abordagem aos verbos, em que se repetiam inúmeras vezes para que conseguíssemos memorizar os tempos/modos verbais (MA34).

**Exemplo 10: Valorização de planos tradicionalmente privilegiados**

Exercícios de análise morfológica, classes de palavras, conjugação de verbos, etc. do manual ou do livro de exercícios. Aulas de revisões de conteúdos gramaticais. (MA32).

**Exemplo 11: Preocupação com a preparação para momentos de avaliação**

Explicavam os conteúdos de forma mais sistematizada quando fazíamos revisões para os testes (MA26).

**Exemplo 12: Utilização de metalinguagem adequada**

Um abordagem explícita, sem valorização |da| gramática implícita.... (MA13).

Em relação à motivação para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática, enquanto professores, 90% dos inquiridos posicionaram-se favoravelmente. O cruzamento das respostas a esta questão com as respostas à questão Q1C5 (*Sente-se motivado/a para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática?*) revela que as percentagens daqueles que consideram que foram alunos motivados para a aprendizagem da gramática e dos que consideram que não o foram se distribuem de forma muito semelhante pelas duas alternativas (sim ou não), conforme se pode observar na tabela 28. Ambos os grupos (alunos motivados para a aprendizagem da gramática e alunos não motivados para a aprendizagem da gramática) declaram sentir-se, na sua grande maioria, motivados para o ensino da gramática.

Tabela 28.

*Motivação para o ensino da gramática por nível de motivação para a aprendizagem da gramática (Grupo C)*

	Sim	Não	Não responde
<b>Alunos motivados</b>	45,16%	3,23%	0%
<b>Alunos não motivados</b>	41,93%	6,45%	3,23%

Perante o pedido de justificação da sua motivação para o ensino da gramática (cf. anexo R), os estudantes manifestaram a sua vontade de pôr em prática as aprendizagens realizadas no curso de formação inicial (32,7%UR/T) (cf. exemplo 1), particularmente a promoção de aprendizagens por descoberta (21,2%/T) (cf. exemplos 2 e 3), valorizaram a importância do trabalho da gramática para o desenvolvimento/ a aprendizagem dos alunos (34,7%UR/T) (cf. exemplos 4 e 5), nomeadamente pela influência que exerce sobre o sucesso nas várias competências (19,3%UR/T) (cf. exemplos 5 e 6), valorizaram a influência que as motivações dos docentes exerce sobre a motivação dos alunos (3,8%UR/T) (exemplos 7 e 8), expressaram o seu desejo de dinamizarem atividades diferentes das que realizaram enquanto alunos (3,8%UR/T) (cf. exemplo 9), declararam o seu gosto pela gramática (11,5%UR/T)(cf. exemplo 10) e revelaram o reconhecimento da insuficiência da etapa da formação inicial para o desenvolvimento profissional docente (7,7%UR/T) (cf. exemplo 11). Por outro lado, os inquiridos que afirmaram não ter sido alunos motivados para a aprendizagem da gramática justificaram as suas respostas com a insegurança quanto ao seu conhecimento científico neste campo (9,6%UR/T) (cf. exemplos 12 e 13). Globalmente, os participantes utilizaram terminologia especializada com rigor e adequação (cf. exemplos 2 e 3).

**Exemplo 1: Justificação apresentada por um aluno motivado (Desejo de pôr em prática as aprendizagens realizadas no curso de formação inicial)**

Porque gostaria de colocar em prática todas as aprendizagens realizadas ao nível do mestrado (MA31)

**Exemplo 2: Justificação apresentada por um aluno motivado (Desejo de promover aprendizagens por descoberta)**

Tenho interesse em colocar em prática a aprendizagem da gramática pela descoberta, de modo a verificar o envolvimento e interesse dos alunos por este domínio, que os poderá tornar mais envolvidos no processo de aprendizagem (MA34).

**Exemplo 3: Justificação apresentada por um aluno motivado (Desejo de promover aprendizagens por descoberta)**

Na Prática de Ensino Supervisionada, quer no 1.º, quer no 2.º ciclo, tive oportunidade de aplicar atividades pela descoberta, como por exemplo, laboratórios gramaticais. Assim sendo, pude comprovar na prática que estas atividades são bastante importantes para os alunos e contribuem significativamente para a sua aprendizagem. Além disso, apercebi-me ainda de que a implementação de atividades de CEL bem planeadas e ajustadas ao grupo-turma promovem o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com as outras competências da língua, favorecendo assim o sucesso escolar dos alunos, de forma integral (MA17).

**Exemplo 4: Justificação apresentada por um aluno motivado (Importância do trabalho da gramática para o desenvolvimento/ a aprendizagem alunos)**

Porque penso que é muito importante para a aprendizagem dos alunos (MA15).

**Exemplo 5: Justificação apresentada por um aluno motivado (Importância do trabalho da gramática para o desenvolvimento/ a aprendizagem alunos)**

Porque penso que é muito importante para a aprendizagem dos alunos, não só do CEL, mas de todas as competências (MA19).

**Exemplo 6: Justificação apresentada por um aluno motivado (Influência do CEL sobre o sucesso nas outras competências)**

Porque penso que o CEL é tão importante quanto as outras competências, influenciando e sendo influenciado por elas (MA6).

**Exemplo 7: Justificação apresentada por um aluno motivado (Influência da motivação dos docentes sobre a motivação dos alunos)**

Uma vez que durante o nosso percurso académico fomos sempre muito estimuladas e incentivadas para desenvolver essas atividades (MA36).

**Exemplo 8: Justificação apresentada por um aluno motivado (Influência da motivação dos docentes sobre a motivação dos alunos)**

Porque é importante para os alunos e, se estivermos motivados, essa motivação poderá passar para eles também (MA20).

**Exemplo 9: Justificação apresentada por um aluno motivado (Desejo de dinamizar atividades diferentes daquelas que realizaram enquanto alunos)**

Porque quero proporcionar aos meus alunos experiências bem diferentes das minhas (MA9).

**Exemplo 10: Justificação apresentada por um aluno motivado (Afirmção do gosto pela gramática)**

Porque é importante para os alunos e é algo de que gosto (MA30).

**Exemplo 11: Justificação apresentada por um aluno motivado (Reconhecimento da insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento profissional)**

Porque quero pôr em prática aquilo que aprendi e de ter oportunidade de aprofundar o meu conhecimento (MA5).

**Exemplo 12: Justificação apresentada por um aluno não motivado (Insegurança quanto ao grau de preparação para a lecionação da gramática)**

Tenho medo de ensinar alguma coisa mal aos alunos. Sinto-me insegura nesta área (MA14).

**Exemplo 13: Justificação apresentada por um aluno não motivado (Insegurança quanto ao grau de preparação para a lecionação da gramática)**

Porque as minhas dificuldades em gramática são muitas e portanto não me sinto motivada (MA23).

#### **4.3.2. Concepções sobre o ensino e aprendizagem da gramática**

A análise de conteúdo das respostas à pergunta *Na expressão ‘ensinar gramática’, o que significa ‘gramática’?* (cf. anexo S) revelou a concepção da gramática como análise da língua (19,6%UR/T), a identificação e valorização de diferentes níveis de conhecimento linguístico (17,8%UR/T) (cf. exemplos 1 e 2), a designação da/o competência/ domínio definida/ nos normativos (15,9%UR/T) (cf. exemplo 3), uma visão da gramática com um caráter de prescrição e regulação (11%UR/T) (cf. exemplo 4 e 5), o reconhecimento da reflexão linguística e metalinguística (10,4%UR/T) (cf. exemplo 6), a identificação de diferentes níveis/ planos de análise da língua (cf. exemplo 7), a valorização do conhecimento linguístico implícito (7,4%UR/T) (cf. exemplo 2) e a valorização de alguns dos planos tradicionalmente privilegiados (sintaxe 8%UR/T, ortografia 5,5%UR/T) (cf. exemplos de 8 e 9). Os inquiridos utilizaram, globalmente, metalinguagem adequada (cf. exemplos 2, 6 e 7).

**Exemplo 1: Identificação de diferentes níveis de conhecimento linguístico**

Implica tanto o conhecimento implícito como o conhecimento explícito (MA34).



**Exemplo 2: Valorização do conhecimento linguístico implícito**

Gramática é “parte” da língua que todos utilizamos inconscientemente (MA8).

**Exemplo 3: Designação da competência/ do domínio definida/o nos normativos**

Gramática refere-se a conteúdos gramaticais, sendo este um domínio anteriormente denominado por conhecimento explícito da língua (MA18).

**Exemplo 4: Caráter de prescrição/ regulamentação da gramática**

Gramática significa leis/ regras de uma língua (MA1).

**Exemplo 5: Caráter de prescrição/ regulamentação da gramática**

Gramática diz respeito às regras/normas existentes na língua, para que esta seja utilizada corretamente (MA34).

**Exemplo 6: Reflexão linguística e metalinguística**

Gramática significa realizar uma reflexão linguística e metalinguística sobre as regras de uma determinada língua (MA3).

**Exemplo 7: Identificação de diferentes níveis/ planos de análise linguística e metalinguística**

Significa estudar todos os aspetos relacionados com o Conhecimento Explícito da Língua. Conteúdos relacionados com os aspetos morfológicos, sintáticos, semânticos, fonológicos, ortográfico e lexical (MA2).

**Exemplo 8: Valorização dos planos das classes das palavras, morfológico e sintático**

Significa ensinar as classes de palavras, a conjugação dos verbos, analisar frases, etc. (MA21).

**Exemplo 9: Valorização de exercícios taxionómicos**

Quer dizer analisar e classificar as palavras, as frases, a língua (MA32).

Todos os participantes afirmaram considerar importante o ensino e a aprendizagem da gramática. Perante o pedido de justificação dessa importância (cf. anexo T), as repostas evidenciaram uma conceção da gramática associada ao reconhecimento da influência do conhecimento gramatical sobre o sucesso nas outras competências linguísticas (37,1%UR/T) (cf. exemplos 1 e 2), a valorização da importância das aprendizagens por reflexão (27,4%UR/T) (cf. exemplo 3), o carácter prescritivo, normativo e de regulação dos desvios (14,6%UR/T) (cf. exemplo 4), a preocupação com a preservação do património linguístico (3,2%UR/T) (cf.

exemplo 5), a valorização da influência da aprendizagem da gramática para o desenvolvimento linguístico dos alunos (17,7%UR/T) (cf. exemplos 6 e 7)

**Exemplo 1: Reconhecimento da influência do conhecimento gramatical sobre o sucesso de outras competências linguísticas**

O falante de uma língua tem necessidade de conhecer as regras da sua língua para a compreender melhor e para a utilizar corretamente, quer a nível oral, quer a nível escrito (MA1).

**Exemplo 2: Reconhecimento da influência do conhecimento gramatical sobre o sucesso de outras competências linguísticas**

.... a gramática contribui também para a melhoria das outras competências linguísticas (MA17).

**Exemplo 3: Valorização das aprendizagens por reflexão**

Porque refletindo sobre a língua, compreendemo-la e analisamo-la melhor (MA26).

**Exemplo 4: Caráter prescritivo, normativo e de regulação dos desvios**

É preciso saber identificar os erros que podem ocorrer na escrita e modificá-los tendo em consideração as regras gramaticais de determinada língua (MA10).

**Exemplo 5: Preocupação com a preservação do património linguístico**

A língua é um património que deve ser preservado.... (MA16).

**Exemplo 6: Valorização da influência da aprendizagem da gramática para o desenvolvimento linguístico dos alunos**

Além de ser uma das competências da língua, é algo crucial para o desenvolvimento linguístico das crianças (MA17).

**Exemplo 7: Valorização da influência da aprendizagem da gramática para o desenvolvimento linguístico dos alunos**

A aprendizagem da gramática contribui quer para uma adequada aquisição da linguagem, quer para um melhor conhecimento da língua (MA18).

Considerando o estatuto do *Conhecimento Explícito da Língua* face às restantes competências nucleares da língua, *Leitura, Escrita, Compreensão Oral e Expressão Oral*, a maioria dos inquiridos (93,3%) considera que as cinco competências são igualmente importantes.

Em resposta à questão Q1C8 (*Pensando globalmente no trabalho desenvolvido nas cinco competências da língua, que percentagem do tempo letivo deve ser dedicada ao ensino do conhecimento explícito/ da gramática?*) os inquiridos indicaram percentagens entre os 10% e os 40%, com principal incidência nos 20% (63,3%).

Relativamente à valorização da influência da gramática sobre as aprendizagens nas outras competências linguísticas, a maioria (53,3%) dos participantes declara concordar plenamente ou concordar (30%) com a afirmação *O conhecimento explícito é essencial para o sucesso em todas as competências* (cf. figura 49).

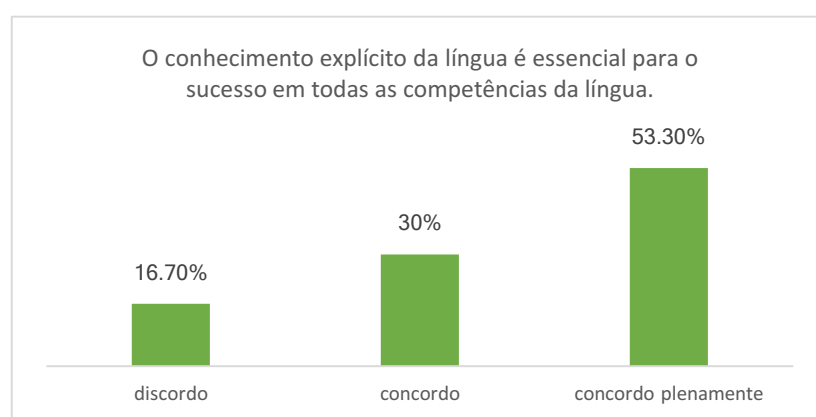


Figura 49. Valorização da influência do CEL sobre as aprendizagens nas competências nucleares da LP (Grupo C).

Quando questionados se a gramática deveria ser trabalhada em articulação com as outras competências (Q1C9), cerca de 90% dos estudantes responderam de forma afirmativa. Perante a tarefa de explicitação da forma como a gramática poderia ser trabalhada em articulação com as restantes competências (Q1C9.1) (cf. anexo U), as respostas dos estudantes apontam para o reconhecimento da relação de interdependência entre as várias competências (56%UR/T) (cf. exemplos 1, 2 e 3), a valorização da contextualização das aprendizagens 24%UR/T) (cf. exemplo 4), a atribuição de um carácter facilitador de um trabalho integrado aos laboratórios gramaticais (14%UR/T) (cf. exemplo 5) e a importância de se ensinar explicitamente a articulação entre as competências (6%UR/T).

#### **Exemplo 1: Reconhecimento da relação de interdependência entre as várias competências**

Porque penso que é mais fácil para os alunos perceberem a ligação entre as competências (MA32).

**Exemplo 2: Reconhecimento da relação de interdependência entre as várias competências**

A língua não é um somatório de partes. Todas as componentes devem ser trabalhadas em articulação, pois todas fazem parte do mesmo todo, de forma complementar (MA20).

**Exemplo 3: Reconhecimento da relação de interdependência entre as várias competências**

É importante realçar a influência do conhecimento da gramática na leitura, na escrita, na oralidade e vice-versa (MA19).

**Exemplo 4: Valorização da contextualização das aprendizagens**

A partir do contexto que está a ser trabalhado. Por exemplo, um texto ou uma conversa (MA 14).

**Exemplo 4: Valorização do potencial integrador dos laboratórios gramaticais**

|A gramática pode ser trabalhada em articulação com as outras competências nucleares| através, por exemplo, de Laboratórios Gramaticais (MA3).

Perante as tarefas de avaliação da adequação para o ensino e a aprendizagem da gramática de três contextos apresentados, a totalidade dos respondentes (96,8% dos inquiridos) considerou o caso 2, anteriormente apresentado, o mais adequado. Nenhum dos participantes do grupo C selecionou os casos 1 ou 3, apresentados na secção anterior deste capítulo, tendo sido cada um deles indicado como o contexto menos apropriado para o ensino e a aprendizagem da gramática por 50% dos estudantes.

A análise das respostas às questões Q2,3 e Q2,4 (cf. anexo V), em que era pedido aos estudantes que justificassem as escolhas dos casos mais e menos adequados para o ensino e a aprendizagem da gramática, indicou uma valorização da construção do conhecimento através de aprendizagens por reflexão e descoberta (17,5%UR/T) (cf. exemplos 1, 2 e 3), apesar da atribuição de uma maior dificuldade à preparação de atividades deste tipo (3,9%UR/T) (cf. exemplo 4), das aprendizagens centradas nos alunos (4,9%UR/T) e da sistematização conjunta elaborada no contexto 2 (7,8%UR/T) e, por outro lado, uma postura crítica face a uma abordagem expositiva da gramática (14,6%UR/T) (cf. exemplos 5, 6, 7, 8 e 9) e ao papel passivo atribuído aos alunos neste tipo de abordagem (11,7%UR/T).

**Exemplo 1: Valorização das aprendizagens segundo percursos indutivos**

Porque os alunos constroem o seu conhecimento, tirando conclusões em pequenos passos, e é feita uma reflexão e uma sistematização conjuntas no final (MA26).

**Exemplo 2: Valorização das abordagens centradas nos alunos**

Porque se trata de uma metodologia de trabalho centrada nos alunos e na aprendizagem pela descoberta. Deste modo os alunos interiorizam e compreendem o que estudaram porque as suas conceções foram consideradas e discutidas com o professor e restantes elementos da turma (MA3).

**Exemplo 3: As aprendizagens por descoberta como contextos de construção de aprendizagens significativas**

Porque as aprendizagens dos alunos acontecem de forma significativa, partindo dos seus próprios conhecimentos. Os alunos são levados a observar e manipular dados reais, que utilizam no seu quotidiano, e posteriormente a refletir sobre eles, tirando conclusões de forma explícita para um conhecimento que já possuíam implicitamente (MA6).

**Exemplo 4: Dificuldades na preparação de percursos indutivos**

Porque é motivante para os alunos. Mas também é muito difícil de preparar bem para o professor (MA21).

**Exemplo 5: Postura crítica relativamente às abordagens dedutivas**

Porque o “professor” debita uma frase aos alunos que não significa nada sem ser explorada pelos mesmos. Não se aprende gramática através de cópias, mas sim vivenciando o processo, percebendo regularidades, mobilizando conhecimentos prévios... (MA31).

**Exemplo 6: O papel passivo dos alunos e a não convocação de competências próprias do professor**

Porque os alunos tiveram um papel passivo e quase que podiam ter feito o mesmo em casa, só com o manual (MA19).

**Exemplo 7: A não convocação de competências próprias do professor**

Porque o manual foi o centro da aula. Parece que os alunos nem precisavam do professor, sem ser para a correção dos exercícios (MA32).

**Exemplo 8: A desmotivação dos alunos**

Porque é uma aula muito aborrecida para os alunos, que se devem ter sentido desmotivados. Foi tudo feito pelo professor (MA21).

**Exemplo 9: A inexistência de sistematização final**

Porque o professor foi o centro da aula e não houve uma verdadeira sistematização final. A correção oral não é suficiente para que todos fiquem com um registo a que possam recorrer se precisarem (MA26).

Um outro conjunto de dados obtido através da análise das respostas à questão Q1C13 (*Atribua um valor a cada afirmação...*) vem reforçar a valorização de percursos indutivos de construção de conhecimento linguístico expressa na seleção do caso 2 como o contexto mais apropriado para o ensino e a aprendizagem da gramática. A maioria dos estudantes do grupo C concorda plenamente (58,10%) ou concorda (38,7%) com a utilização do conhecimento intuitivo como ponto de partida de grande parte das atividades de construção do conhecimento gramatical (cf. figura 50). Por outro lado, a maior parte dos participantes indicou discordar (64,5%) ou discordar totalmente (32,3%) da iniciação das sequências de construção do conhecimento gramatical com a apresentação de regras e paradigmas por parte do professor, percurso característico de uma abordagem expositiva ou dedutiva da gramática (cf. figura 51).

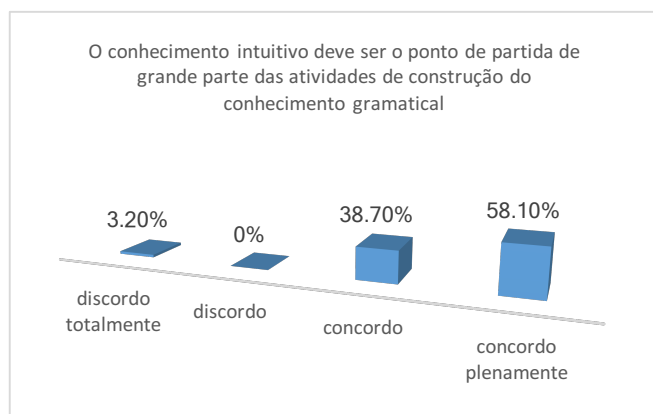


Figura 50. O conhecimento intuitivo como ponto de partida (Grupo C).

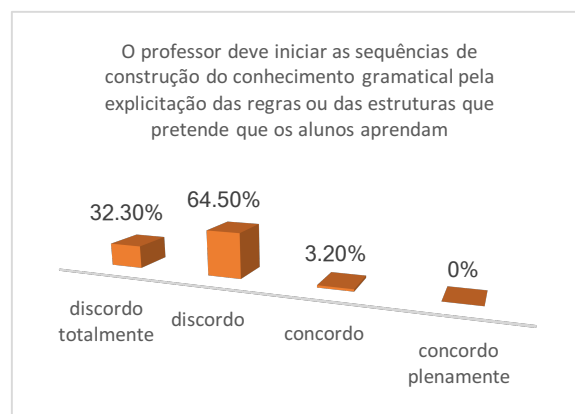


Figura 51. A explicitação de regras pelo professor como ponto de partida (Grupo C).

Nenhum dos estudantes afirmou discordar ou discordar totalmente da construção do conhecimento gramatical através da realização de aprendizagens por descoberta, em pequenos passos, característica de um percurso indutivo e reflexivo. A maioria dos inquiridos indicou concordar plenamente (77,4%) ou concordar (22,6%) com este percurso de aprendizagem, conforme se pode verificar pela leitura da figura 52.

Perante a solicitação de atribuição de um valor a vários fatores que os futuros professores devem ter em conta na planificação do trabalho da gramática, nenhum dos inquiridos do grupo C selecionou as hipóteses “nada importante” ou “pouco importante”, tendo a maioria

indicado que é “muito importante” (aproximadamente 84%), como se pode verificar pela leitura do gráfico que se segue.

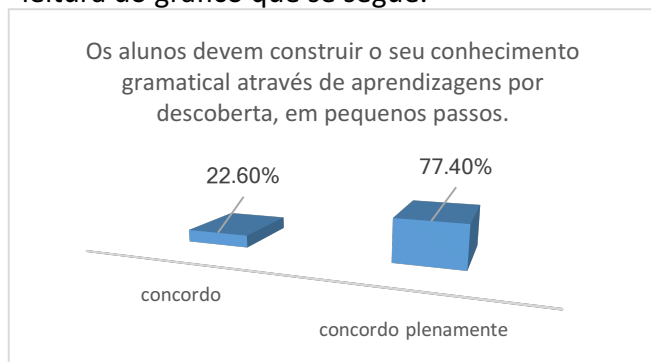


Figura 52. A construção do conhecimento gramatical através de aprendizagens por descoberta (Grupo C).

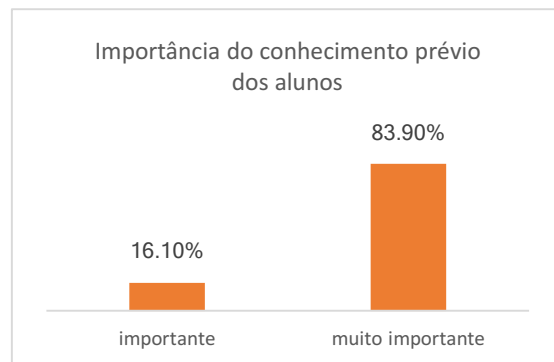


Figura 53. O reconhecimento da importância do conhecimento prévio dos alunos (Grupo C).

No que se refere aos interesses dos alunos, cerca de metade dos participantes considera-os um fator “importante” para a planificação do ensino da gramática, aproximadamente 40% consideram-no um aspeto “muito importante” e cerca de 10% “pouco importante”, conforme se pode verificar pela análise do gráfico abaixo representado.

A importância de se considerar o nível de desenvolvimento linguístico dos alunos na planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática é valorizada pelos participantes, visto que cerca de 84% consideram este aspeto “muito importante” e aproximadamente 16% indicam que é “importante” (cf. figura 55).

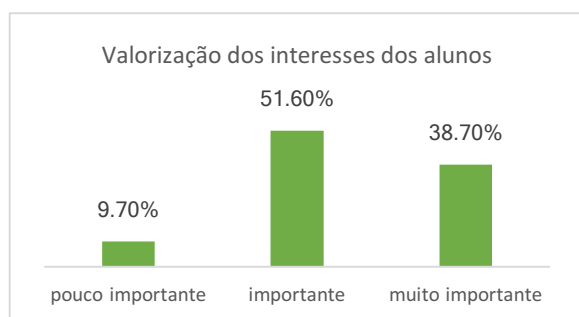


Figura 54. A valorização da importância dos interesses dos alunos para a planificação (Grupo C).

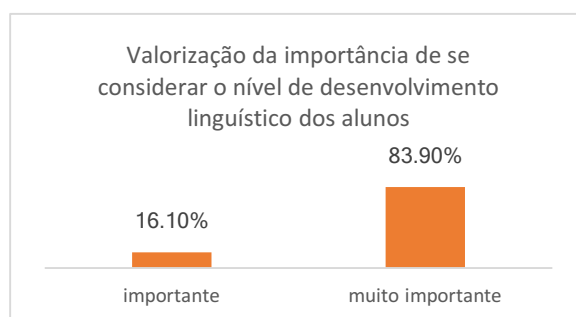


Figura 55. Importância de se considerar o nível de desenvolvimento linguístico dos alunos (Grupo C).

Quanto à disponibilidade de materiais, cerca de 55% consideram este um fator “importante” para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática, 32,3% indicam que

é “muito importante”, 9,7% que é “pouco importante” e 3,2% que não é “nada importante” (cf. figura 56).

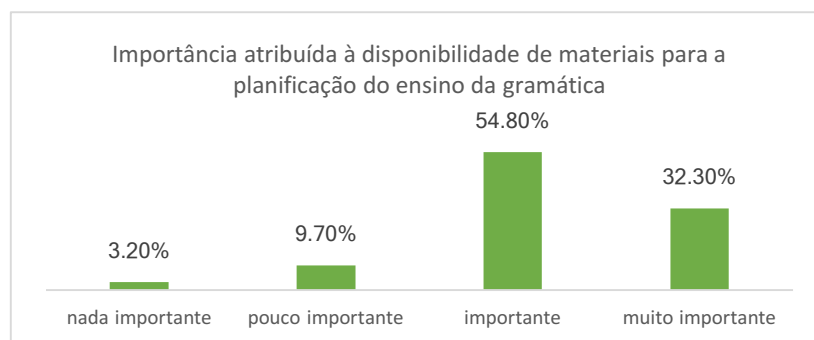


Figura 56. Importância atribuída à disponibilidade de materiais para a planificação (Grupo C).

Perante a solicitação para que referissem instrumentos de apoio a que poderiam recorrer para planificar as atividades de ensino e aprendizagem da gramática, os estudantes, no seu conjunto, evidenciaram conhecer um leque variado de instrumentos úteis e importantes de apoio à prática pedagógica neste domínio, conforme se pode observar no gráfico abaixo representado. Os mais referidos foram os guiões de implementação do programa de Português (GIP), com 21 unidades de registo, os documentos normativos (programa e metas curriculares), com 13 unidades de registo, o *Dicionário Terminológico* e as brochuras ou materiais do PNEP, com 10 unidades de registo cada.

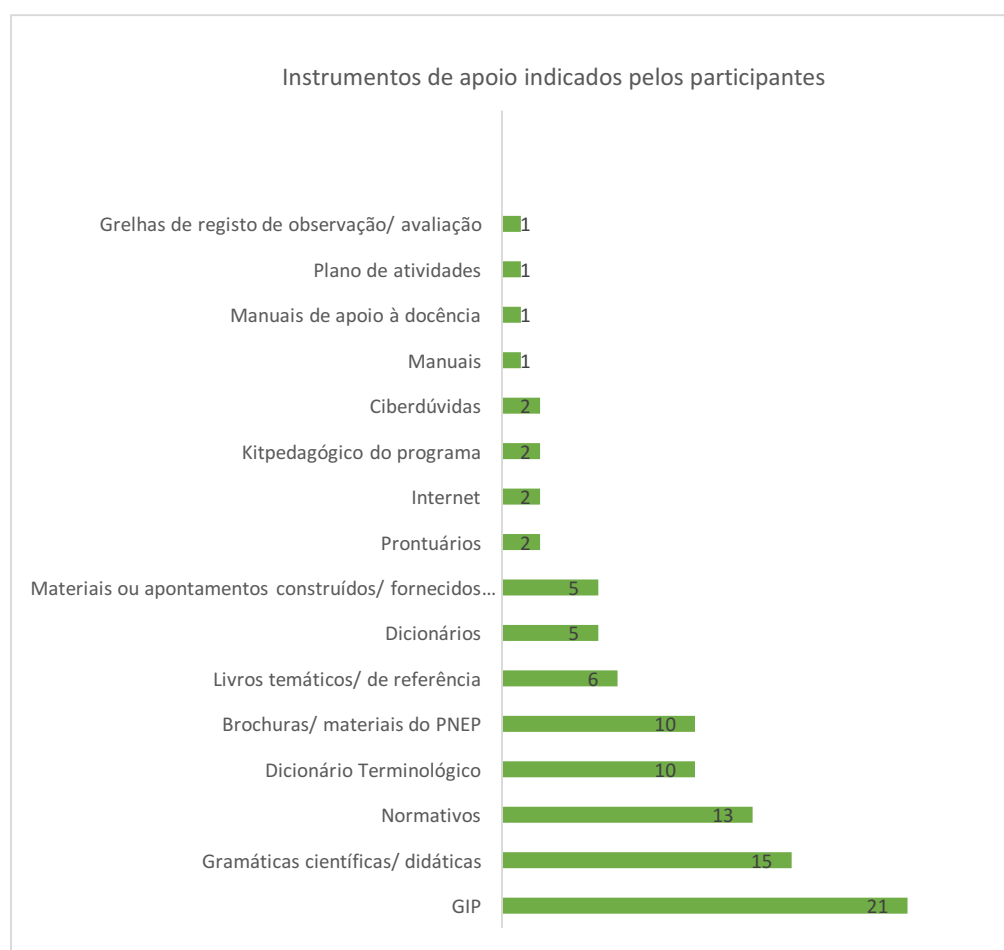


Figura 57. Instrumentos de apoio referidos pelos estudantes (Grupo C).



Em resposta à questão Q1C11 (*Que tipo de recursos didáticos poderá usar para apoiar a sua prática pedagógica neste domínio?*), os inquiridos, de um modo geral, revelaram conhecer vários recursos didáticos que os poderão apoiar no ensino da gramática, destacando-se os laboratórios gramaticais e as fichas de trabalho (com 15 unidades de registo cada), o *powerpoint* (com 10 unidades de registo) e os jogos (com 10 unidades de registo), categoria em que se poderão incluir as especificações *jogos linguísticos* e *jogos de consciência fonológica* (com duas e uma unidade de registo, respetivamente), como se pode visualizar na figura 58.

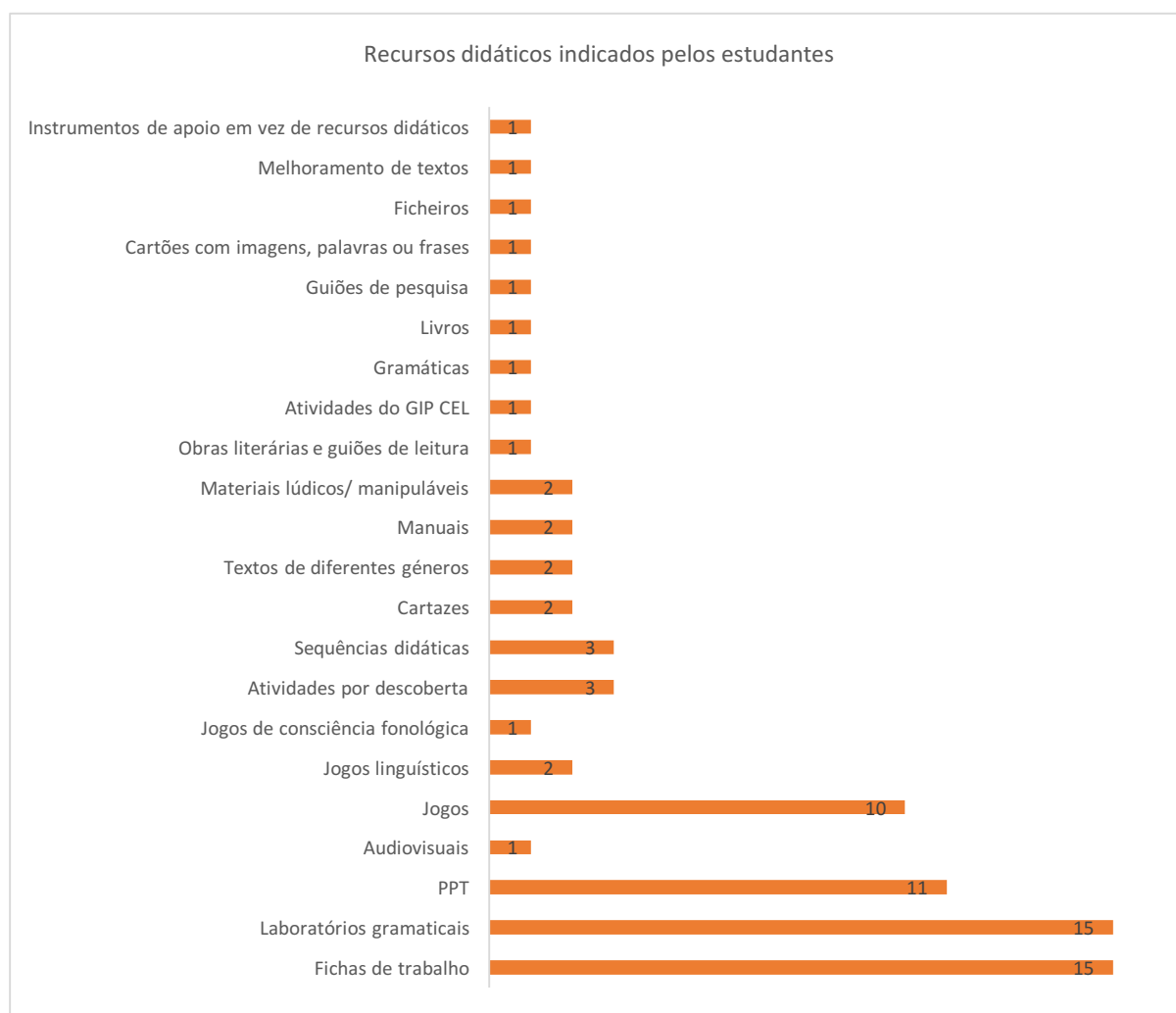
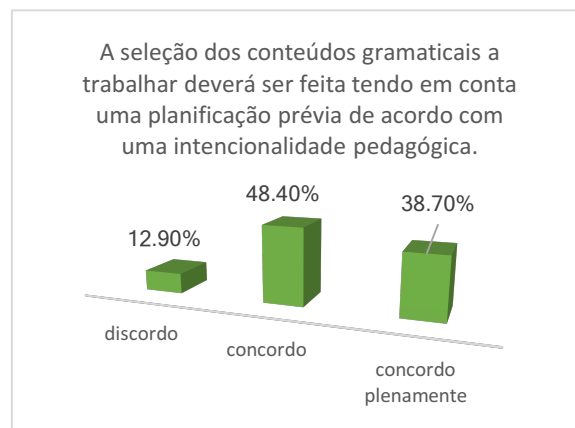
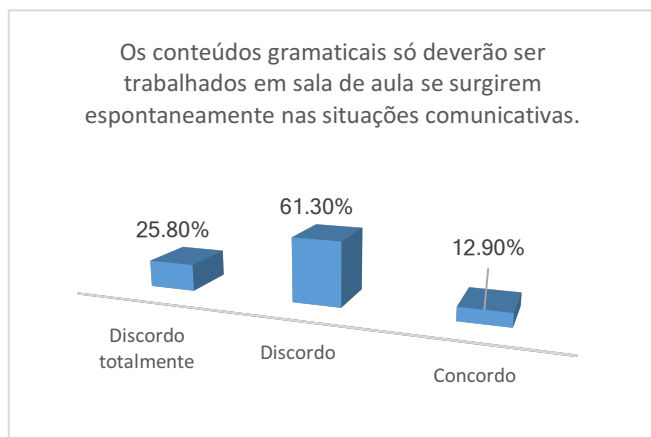


Figura 58. Recursos didáticos referidos pelos estudantes (Grupo C).

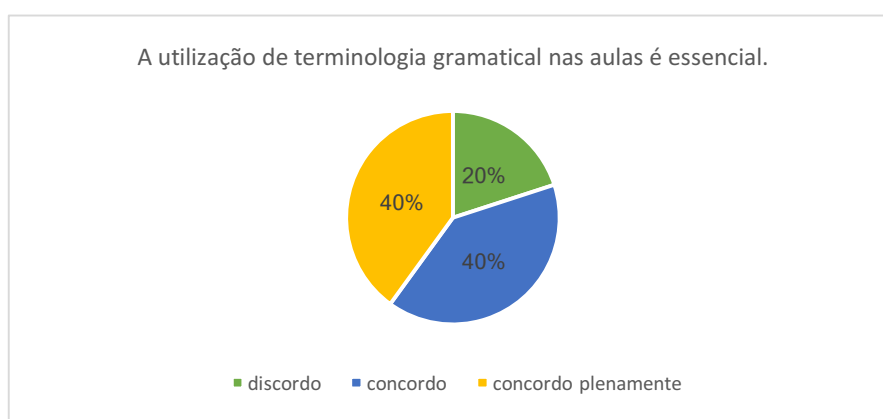
Considerando a estruturação e a sistematicidade do trabalho da gramática, as respostas dos inquiridos revelam uma valorização da importância do ensino da gramática de acordo com uma planificação e uma intencionalidade pedagógica e não apenas se surgirem espontaneamente em sala de aula. De facto, a maioria dos estudantes discorda (61,3%) ou

discorda totalmente (25,8%) de se trabalhar conteúdos gramaticais apenas se estes surgirem espontaneamente em sala de aula (cf. figura 59) e concorda (48,4%) ou concorda plenamente (38,7%) do ensino da gramática de acordo com uma planificação prévia e uma intencionalidade pedagógica (cf. figura 60).



*Figura 59.* O trabalho de conteúdos gramaticais dependente de estes surgirem espontaneamente nas aulas (Grupo C). *Figura 60.* O trabalho de conteúdos gramaticais de acordo com uma planificação prévia e uma intencionalidade pedagógica (Grupo C).

Relativamente à utilização de terminologia metalinguística nas aulas, a maior parte dos estudantes do mestrado afirma concordar (40%) ou concordar plenamente (40%) com a sua grande importância, como se pode verificar através da análise da figura seguinte. Não obstante, registou-se uma percentagem considerável (20%) de inquiridos que discordaram da asserção em análise.



*Figura 61.* A utilização de terminologia gramatical nas aulas (Grupo C).

A grande maioria dos participantes do grupo C (93,5%) afirmou que sentirá dificuldades em ensinar gramática. Perante o pedido de justificação das suas respostas, os inquiridos

evidenciaram (cf. anexo W) alguma insegurança quanto à sua preparação para o ensino da gramática (34,6%UR/T) (cf. exemplo 1), particularmente no que se refere ao conhecimento científico (28,8%UR/T) e à transposição didática (5,8%UR/T) (cf. exemplo 2), uma preocupação com a necessidade constante de atualização (23,1%UR/T) (cf. exemplo 3), o reconhecimento da necessidade de prepararem as suas aulas de forma adequada (13,5%UR/T) (cf. exemplo 4), uma preocupação com o envolvimento dos alunos nas aprendizagens (9,6%UR/T) (cf. exemplo 5), tendo cinco participantes indicado a sua confiança na sua capacidade de resposta às dificuldades assumidas (9,6%UR/T) (cf. exemplo 6) e a motivação para o ensino da gramática (9,6%UR/T) (cf. exemplo 7).

**Exemplo 1: Insegurança quanto ao grau de preparação para o ensino da gramática**

Porque tenho muitas dificuldades nesta área e preciso de estudar muito (MA14).

**Exemplo 2: Preocupação com a transposição didática**

Existem muitas regras (e exceções às regras) que por vezes é difícil abordar de forma a que uma criança consiga compreender (MA10).

**Exemplo 3: Preocupação com a necessidade de atualização constante**

Porque os termos e os conteúdos estão sempre a mudar e é preciso estudar bastante (MA15).

**Exemplo 4: Reconhecimento da necessidade de investir na preparação das aulas**

Porque é preciso prepararmos muito bem as aulas, consultarmos muitos documentos, construirmos fichas, laboratórios gramaticais, etc. (MA26).

**Exemplo 5: Preocupação com o envolvimento dos alunos nas aprendizagens**

Não só pela abordagem à gramática, ou seja, pelo facto de não querer que os alunos participem nessa aprendizagem sem qualquer interesse ou motivação, mas também pela quantidade de regras existentes que necessitam não só de ser memorizadas, mas também compreendidas (MA34).

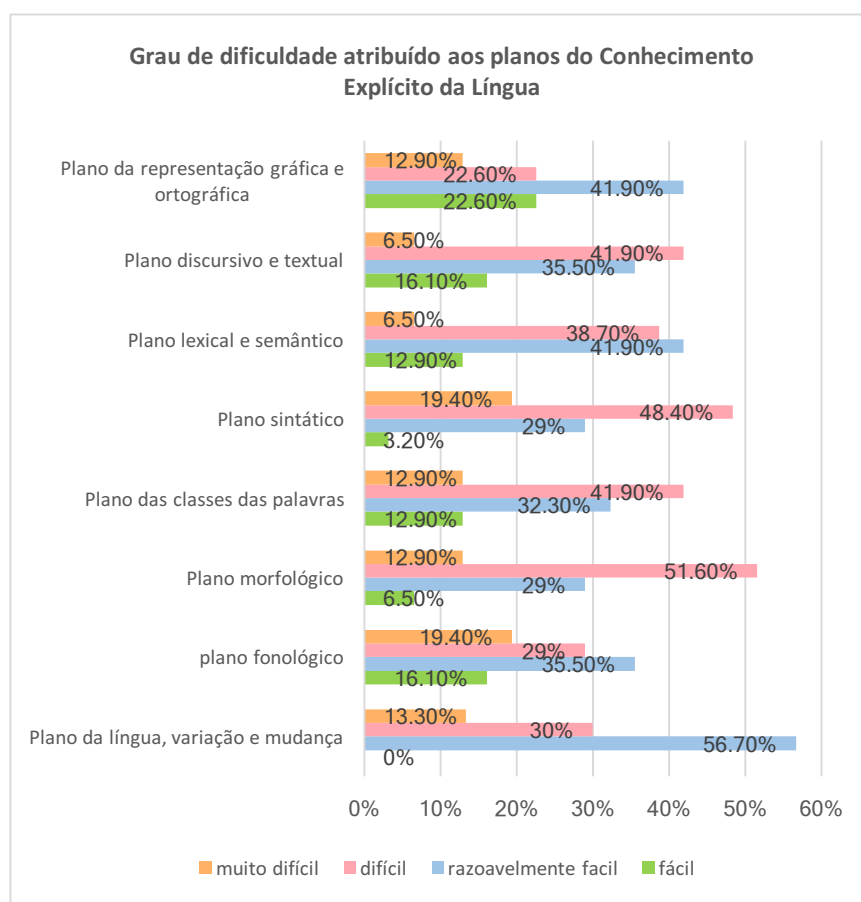
**Exemplo 6: Autoconfiança na capacidade de resposta positiva às dificuldades assumidas**

Todavia, tratando-se de um domínio que sempre gostei de explorar, penso que serei capaz de ultrapassar os obstáculos que forem surgindo (MA18).

**Exemplo 7: Motivação para o ensino da gramática**

Porque considero que existem estratégias extremamente interessantes que permitem a aprendizagem da gramática associada a outras competências da língua (MA31).

Considerando os diferentes planos do Conhecimento Explícito da Língua, foi pedido aos inquiridos que atribuíssem um grau de dificuldade em cada um, selecionando uma das alternativas dadas (“fácil”, “muito fácil”, “difícil” e “muito difícil”). Se somarmos as percentagens reunidas nas opções “difícil” e “muito difícil”, verificamos que são três os planos a que os estudantes, globalmente, atribuem maior grau de dificuldade e que se situam acima dos 50%. São eles, por ordem decrescente, o plano sintático (67,8%), o plano morfológico (64,5%) e o plano das classes das palavras (54,8%). Ao somarmos as percentagens registadas nas opções “fácil” e “razoavelmente fácil”, constatamos que cinco planos reúnem percentagens superiores a 50%, o plano da representação gráfica e ortográfica (64,5%), o plano da língua, variação e mudança (57%), o plano lexical e semântico (54,8%), o plano fonológico (51,6%) e o plano discursivo e textual (51,6%). O gráfico apresentado de seguida integra a síntese da análise das respostas dos estudantes a esta questão (Q1C4). A observação da figura permitirá facilmente visualizar a maior concentração das respostas na alternativa “muito difícil” nos planos morfológico (51,6%) e sintático (48,4%). A hipótese “muito fácil” é pouco selecionada pelos participantes, não se registando qualquer ocorrência no que diz respeito ao plano da língua, variação e mudança, e a alternativa “fácil” reúne percentagens baixas, sendo a mais elevada de 22,6% para o plano da representação gráfica e ortográfica (cf. figura 62).



**Figura 62.** Grau de dificuldade reconhecido aos diferentes planos do CEL (Grupo C).

### 4.3.3. Conhecimento científico

Considerando a tarefa de emissão de juízos de conformidade com a norma, aproximadamente 70% dos participantes responderam de forma correta, registrando-se, ainda assim, uma percentagem considerável (cerca de 30%) de respostas incorretas, como se pode observar no gráfico abaixo representado.



Figura 63. Emissão de juízos de conformidade com a norma (Grupo C).

Em relação às tarefas de identificação e justificação dos enunciados que apresentavam problemas de correção linguística, a maioria dos estudantes do grupo C que tinham identificado de forma correta que estes enunciados constituíam desvios à norma identifica e justifica o erro corretamente ou fá-lo parcialmente, como se pode observar no gráfico que se segue.

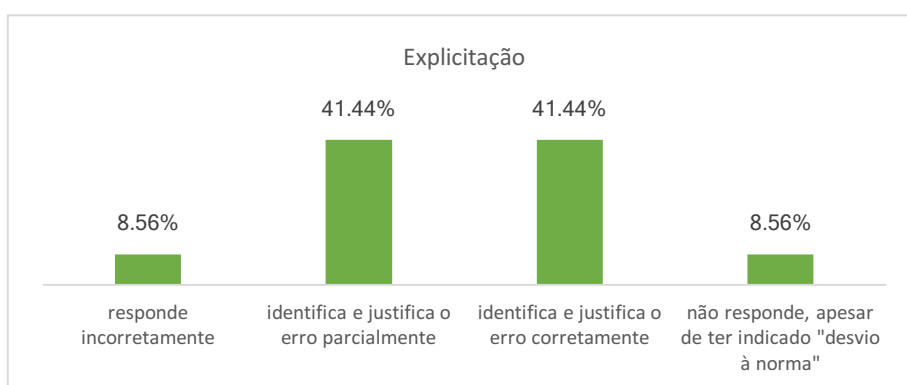


Figura 64. Identificação e justificação de desvios à norma (Grupo C).

Os estudantes do grupo C, na sua maioria, conseguiram identificar os desvios presentes nos enunciados, como já referido, tendo evidenciado diferentes níveis de capacidade de

explicitação dos problemas detetados. Esta diferença fez-se sentir, sobretudo, no que se refere à utilização de metalinguagem científica apropriada para a identificação e a justificação dos desvios encontrados. De um lado, temos estudantes capazes de identificar e justificar os erros corretamente, como se pode verificar no exemplo seguinte:

**Frase:** *O livro que eu mais gostei foi-me oferecido pela minha mãe.*

**Juízo:** desvio à norma ✓

**Explicitação:**

“Erro de seleção categorial: o verbo gostar seleciona “de”, que não está presente na frase.” ✓

**Proposta de correção:**

*O livro de que eu mais gostei foi-me oferecido pela minha mãe.* ✓ (MA15)

De outro lado, temos estudantes que revelam fragilidades na sua capacidade de explicitação de problemas de correção linguística, em muitos casos relacionadas com a utilização da terminologia adequada. Repare-se nos exemplos abaixo apresentados, em que os inquiridos evidenciam dificuldades (com graus diferentes) na explicitação dos desvios por si assinalados e corrigidos:

**Frase:** *Verificou-se uma grande aderência dos alunos ao projeto.*

**Juízo:** desvio à norma ✓

**Explicitação:**

“Não sei explicar”. ✗

**Proposta de correção:**

*Verificou-se uma grande adesão dos alunos ao projeto.* ✓ (MA8)

**Frase:** *O texto defende a ideia de que os alunos devem passar mais tempo em casa.*

**Juízo:** desvio à norma ✓

**Explicitação:**

“Não me recordo da designação do erro mas foi trabalhado em sintaxe e semântica do português.

O texto não defende ideia nenhuma, quem defende é o autor do texto.” ✓

**Proposta de correção:**

*O autor do texto defende a ideia de que os alunos devem passar mais tempo em casa.* ✓ (MA31)

**Frase:** *O texto defende a ideia de que os alunos devem passar mais tempo em casa.*

**Juízo:** desvio à norma ✓

**Explicitação:**

“Utilização incorreta do sujeito ou do verbo. O verbo defender não pode ser aplicado neste caso.” ✓

**Proposta de correção:**

*O autor defende a ideia de que os alunos devem passar mais tempo em casa.* ✓ (MA22)

Se nos centrarmos nas propostas de correção dos estudantes deste grupo aos enunciados que consideraram constituir desvios à norma, verificamos que a grande maioria (93,59%) das respostas apresentadas está “totalmente correta”, como se pode visualizar na figura 65.

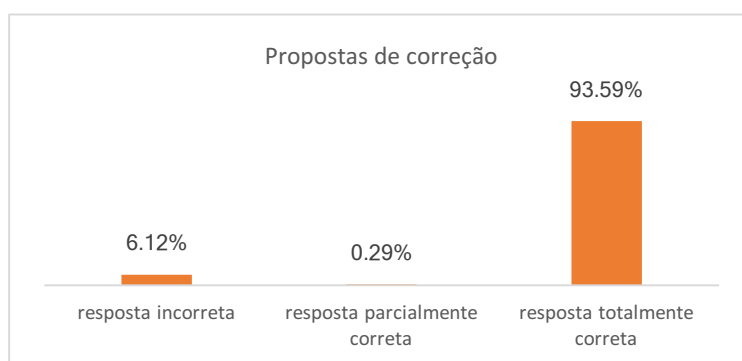


Figura 65. Propostas de correção de desvios à norma (Grupo C).

Importa assinalar alguns casos em que os estudantes identificaram e tentaram corrigir desvios inexistentes, como se pode constatar pela análise da resposta de um aluno, abaixo apresentada, que não identificou o desvio presente na frase, tendo referido e “corrigido” um problema inexistente, acrescentando, na verdade, outra incorreção ao enunciado apresentado.

**Frase:** *O texto defende a ideia de que os alunos devem passar mais tempo em casa.*

**Juízo:** desvio à norma ✓

**Explicitação:**

“Dispensa-se o *de*.” ✗

**Proposta de correção:**

*O texto defende a ideia que os alunos devem passar mais tempo em casa.* ✗ (MA11)

Atente-se, também, no exemplo seguidamente apresentado:

**Frase:** *Cerca de cinquenta por cento dos inquiridos declarou ser favorável à realização de um referendo.*

**Juízo:** desvio à norma ✓

**Explicitação:**

“declarou ser favorável – o quê? – a realização de um referendo.” ✗

**Proposta de correção:**

*Cerca de cinquenta por cento dos inquiridos declarou ser favorável a realização de um referendo.* ✗ (MA18)

A análise das várias questões de resposta aberta dos três questionários permitiu, ainda, a identificação de fragilidades ao nível do conhecimento científico dos participantes em tarefas em que o conteúdo da resposta é o próprio conhecimento científico (cf. exemplo 1) ou em problemas de correção linguísticos detetados nas respostas dos estudantes e que interferem na qualidade da sua expressão escrita. Em relação ao segundo caso, destacam-se fragilidades a nível da ortografia (cf. exemplo 2), sendo de assinalar neste grupo a quase inexistência de desvios associados à adaptação ao Acordo Ortográfico, da pontuação (cf. exemplos 3 e 6), do léxico (cf. exemplo 4) e da morfossintaxe (cf. exemplos 5, 6 e 7).

#### **Exemplo 1: Incorreção do ponto de vista científico**

O verbo intervir é um verbo composto, por isso deve-se utilizar a terceira pessoa do plural.

#### **Exemplo 2: Desvio ortográfico**

**Atravéz** da utilização do manual recorrendo à exploração do mesmo (MA16).

#### **Exemplo 3: Problemas de pontuação**

Pois a meu ver é importante que os alunos se apropriem das características da sua língua, que tenham em conta as suas especificidades, para assim, conseguirem ter, igualmente sucesso, em todas as áreas disciplinares, bem como em situações do quotidiano e durante toda a sua vida (MA23).

#### **Exemplo 4: Improriedade lexical**

neste caso, a vírgula não deve proceder o verbo (MA18).



#### **Exemplo 5: Erro de seleção categorial e de pontuação**

Dispensa-se o *eu*, pois ao colocarmos o verbo gostar na primeira pessoa, já estamos a dar indicação que estamos a falar sobre nós (MA11)

#### **Exemplo 6: Problemas na articulação das unidades sintáticas**

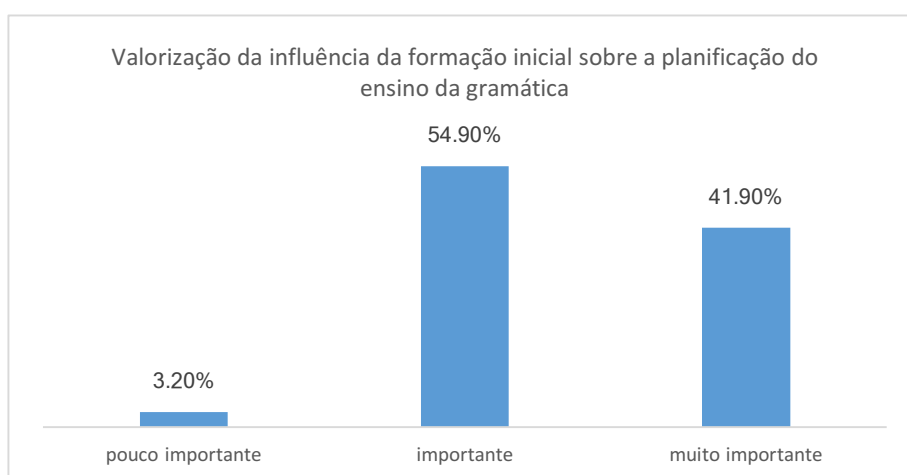
Como referi anteriormente, a gramática é o ensino das regras e procedimentos pelos quais a língua se rege, deste modo, é essencial que um utilizador, para aumentar a sua mestria no uso da língua, deve tomar conhecimento de todas essas regras e procedimentos da língua (MA12).

#### **Exemplo 7: Utilização indevida do relativo *onde***

Pois o aluno assume um papel menos ativo na sua aprendizagem, onde o professor explicita todos os passos, o que estão a fazer, sem dar a oportunidade de estes pensarem, refletirem e retirarem as suas próprias conclusões (MA23).

### **4.3.4. Dimensões valorizadas no processo de construção do conhecimento profissional e das práticas**

No que se refere à influência das aprendizagens realizadas na formação inicial sobre a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática, em resposta à questão Q1C12, nenhum participante a considerou “nada importante”, cerca de 3% consideram-na “pouco importantes” (2), aproximadamente 42% afirmam que é “importante” (3) e a maioria, cerca de 55%, selecionou a alternativa “muito importante” (4) (cf. figura 66).



*Figura 66.* Valorização da importância das aprendizagens realizadas na formação inicial para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo C).

Considerando a solicitação de atribuição de um valor à investigação recente na área de acordo com o grau de influência exercido sobre a planificação do ensino da gramática, verifica-se que a maioria dos inquiridos lhe atribui o valor “importante” (46,7%) e 40% declaram que é “muito importante”, enquanto cerca de 15% a consideram “pouco importante” e nenhum inquirido a considera “nada importante”, conforme se pode observar na figura 67.

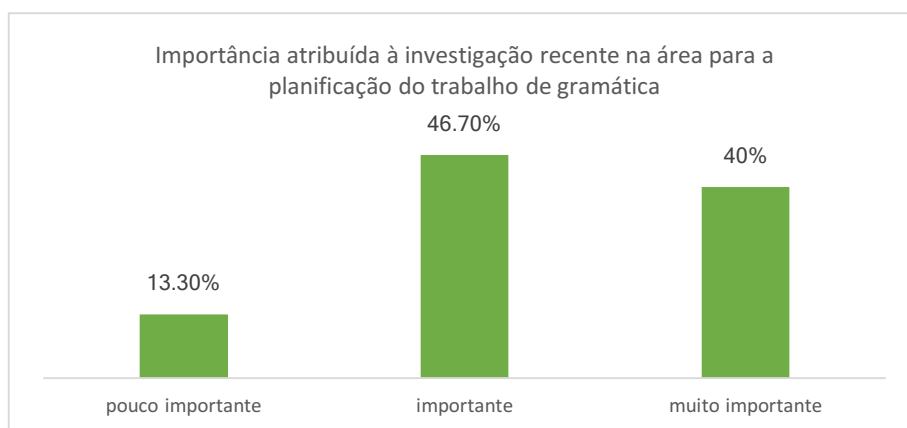


Figura 67. Valorização da importância da investigação recente na área para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo C).

Quanto à influência das orientações curriculares sobre o ensino da gramática, conforme se pode observar no gráfico abaixo representado, a maioria dos inquiridos considera-a “importante” (58,1%) ou muito importante (32,2%), enquanto cerca de 10 % referem que é “pouco importante” e nenhum estudante declara que não é importante.

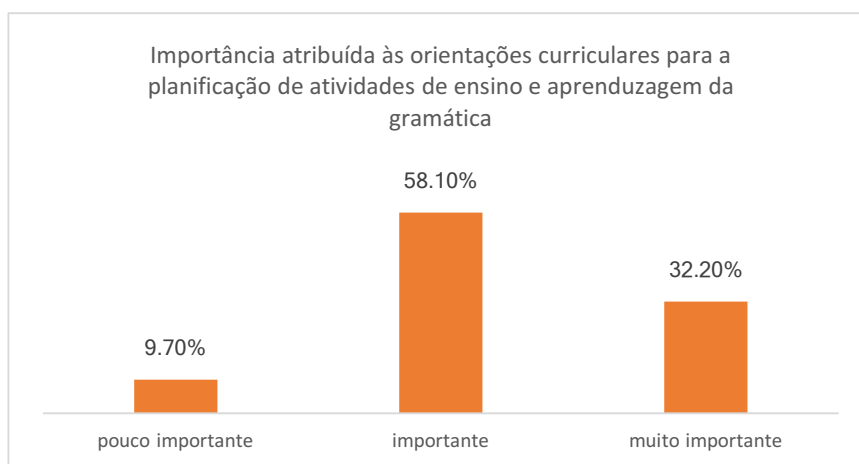
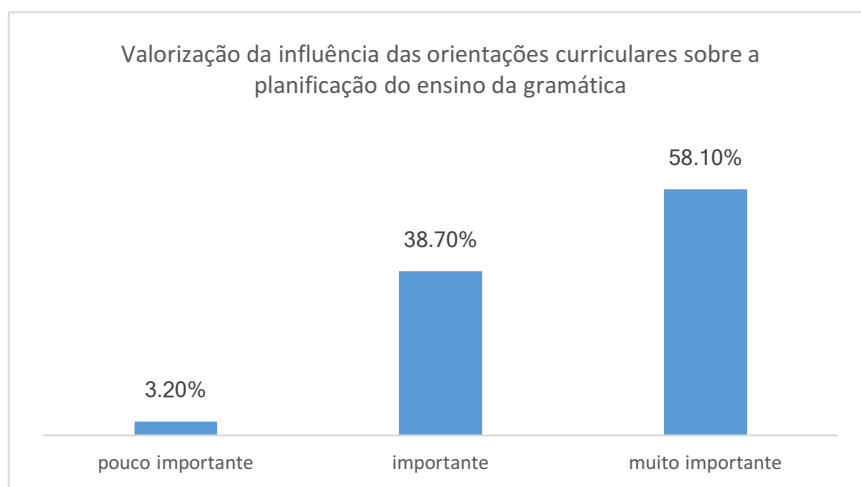


Figura 68. Valorização da importância das orientações curriculares para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo C).

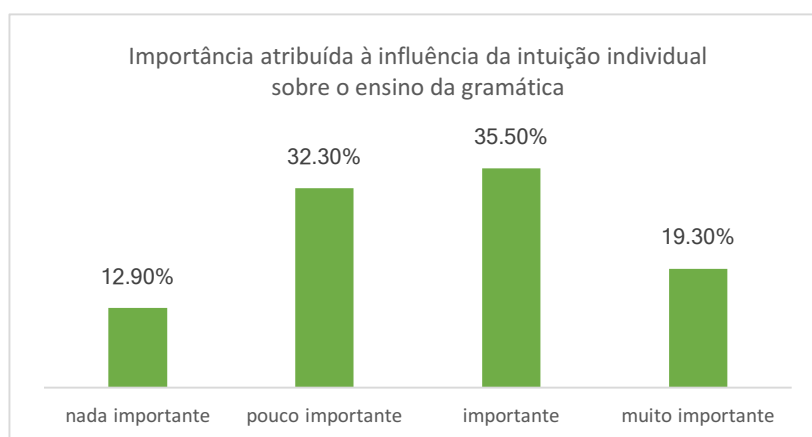
Considerando a valorização da influência das orientações terminológicas sobre o ensino da gramática, nenhum dos participantes indicou que esta não é importante e somente 3,2%

consideram que é “pouco importante”. As restantes respostas repartem-se entre “muito importante” (58,1%) e “importante” (38,7%), como se pode observar na figura.



*Figura 69.* Valorização da importância das orientações terminológicas para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo C).

Relativamente à influência da sua intuição sobre a planificação das atividades de ensino e aprendizagem da gramática, a maioria dos participantes considera-a “importante” (35,5%), cerca de 32% afirmam que é “pouco importante”, aproximadamente 19% atribuem-lhe muita importância e cerca de 13 % não a consideram importante, de todo (cf. figura 70).



*Figura 70.* Valorização da importância da intuição para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo C).

Quanto à experiência prévia, esta é considerada um fator “importante” no que se refere à planificação do ensino da gramática por cerca de 52% dos inquiridos e “muito importante” por aproximadamente 23% dos inquiridos, enquanto que 22,6% afirmam que é “pouco importante” e 3,2% que não é importante (cf. figura 71).

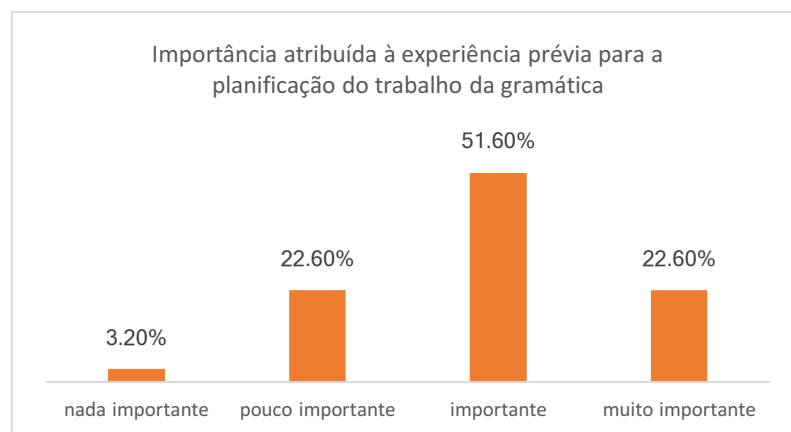


Figura 71. Valorização da importância da experiência prévia para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo C).

Em relação à influência das suas concepções e opiniões sobre o ensino da gramática, conforme se pode verificar pela análise da figura 72, os dois níveis que reúnem percentagens superiores são “importante” (35,5%) e “pouco importante” (48,4%), seguidos de “muito importante” (9,7%) e “nada importante” (6,4%).

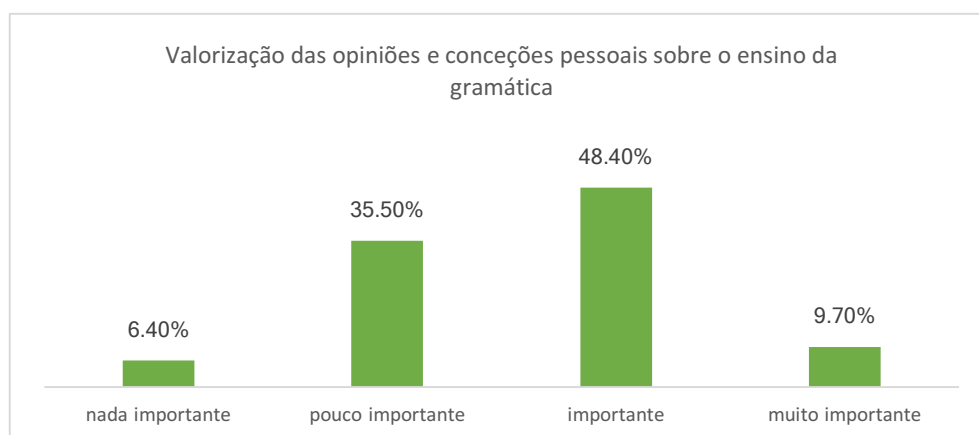


Figura 72. Valorização da importância das opiniões e concepções para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo C).

No que diz respeito à influência de terceiros sobre a planificação do trabalho da gramática, esta é genericamente valorizada pelos participantes. Se nos centrarmos nos níveis “importante” e “muito importante”, verificamos que estes são os escolhidos por 67,8% dos estudantes no que se refere à influência da opinião dos seus pares (cf. figura 73). Em relação à influência da opinião dos mais experientes, a valorização desta componente é mais saliente, na medida em que 80,7% dos inquiridos selecionaram os níveis “importante” ou “muito importante” (cf. figura 74).

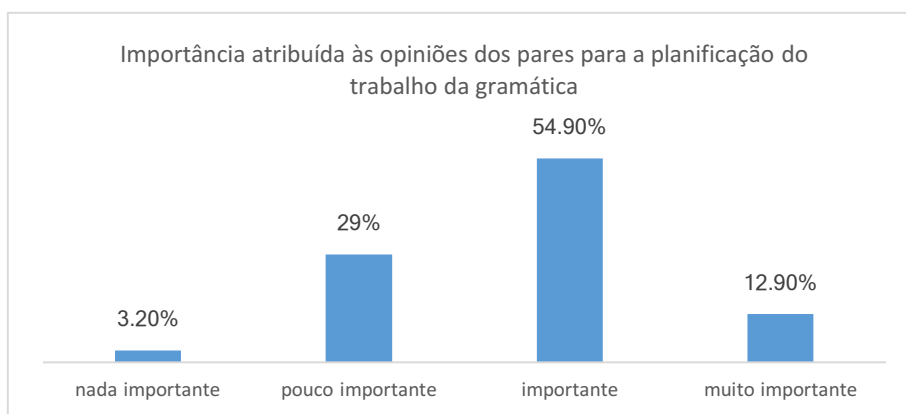


Figura 73. Valorização da importância das opiniões dos pares para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo C).

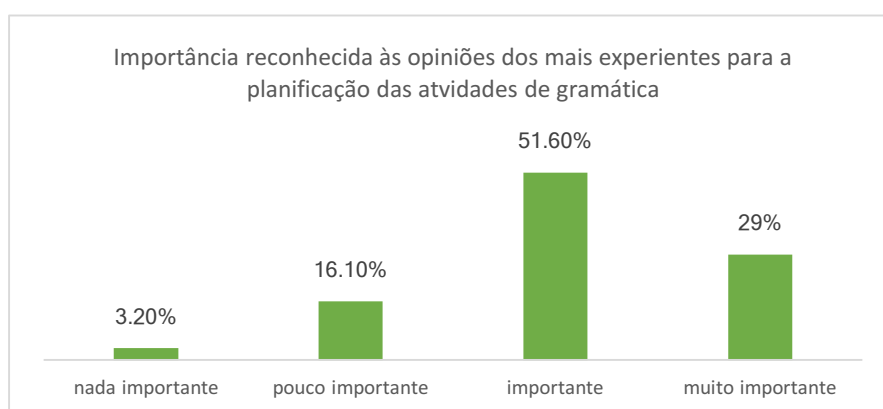


Figura 74. Valorização da importância das opiniões dos mais experientes para a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Grupo C).

#### 4.4. Análise comparativa

##### 4.4.1. Relação com a língua e com a gramática

84 participantes responderam à questão Q1B2, sobre a sua motivação para a aprendizagem da gramática, enquanto alunos. Na comparação dos dois grupos (cf. tabela 29), foi utilizado o teste de *Qui Quadrado*, um teste não paramétrico, por não depender dos parâmetros populacionais, como média e variância. Assim, podemos verificar se a “Motivação para a gramática” se distribui igualmente entre os dois grupos académicos. As hipóteses testadas foram:

$H_0$ : Não há associação entre os dois grupos, ou seja, a “Motivação para a gramática” é independente do “Ano Curricular”.

$H_1$ : Há associação entre os grupos, ou seja, a “Motivação para a gramática” depende do “Ano Curricular”.

Tabela 29.

*Motivação para a aprendizagem da gramática, enquanto alunos: valores por grupo e valores totais*

		Motivação para a aprendizagem gramática, como aluno		Total
		sim	não	
Ano curricular	1.º	62,3%	37,7%	100,0%
	5.º	48,4%	51,6%	100,0%
Total		57,1%	42,9%	100,0%

Como se pode observar na tabela, aproximadamente 57% dos inquiridos afirmaram a sua motivação para a aprendizagem da gramática, enquanto alunos. Observa-se que esta percentagem é de 62,3% no grupo de estudantes do 1.º ano (LEB) e de 48,4% no grupo dos finalistas (ME). Assim, regista-se uma maior motivação para a aprendizagem da gramática, enquanto alunos, no grupo A.

Como o valor de  $\chi^2$  obtido (cf. tabela 30) é superior para um  $\alpha = 0,05$ , conclui-se que os desvios não são significativos ( $\chi^2_{(1)} = 1,538$ ;  $p = 0,215$ ). Portanto, os indivíduos pertencentes às duas amostras apresentam semelhante “Motivação para a gramática”, não havendo influência do “Ano Curricular” sobre o resultado do teste. Assim sendo, a “Motivação para a gramática” é independente do “Ano Curricular”.

Tabela 30.

*Teste de Qui Quadrado para verificar as diferenças entre os anos curriculares face à motivação para a aprendizagem da gramática, enquanto alunos*

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,538 <sup>a</sup>	1	,215		
Continuity Correction <sup>b</sup>	1,024	1	,312		
Likelihood Ratio	1,534	1	,216		
Fisher's Exact Test				,257	,156
Linear-by-Linear Association	1,520	1	,218		
N of Valid Cases	84				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,29.

b. Computed only for a 2x2 table

No seu conjunto, os estudantes dos dois grupos de participantes justificaram as suas respostas com argumentos relacionados com a apetência/ pouca apetência pelo Português e/ ou pela gramática, o sucesso/ insucesso experienciado na aprendizagem do Português e/ou da gramática, a dinâmica das aulas e a afirmação da influência do posicionamento dos professores sobre o grau de motivação dos alunos. O nível de estruturação e sistematicidade do trabalho da gramática foi um aspeto referido apenas pelos estudantes do grupo A, enquanto o reconhecimento da importância da aprendizagem da gramática no curso de formação inicial para a futura lecionação desta competência foi um elemento presente somente nas respostas dos participantes do grupo C.

Em resposta à questão Q1B1, em que se pedia aos inquiridos que indicassem os métodos de ensino da gramática mais utilizados pelos professores de Português ao longo do seu percurso escolar, os estudantes dos dois grupos referem metodologias características de uma abordagem expositiva, dedutiva ou tradicional da gramática, tendo as metodologias de cariz indutivo sido referidas apenas por um dos participantes, do grupo C, reportando-se às suas experiências como estudante de um curso de formação inicial.

As respostas dos dois grupos evidenciaram, ainda, no seu conjunto, o enfoque no nível morfosintático e nas classes das palavras e a valorização do manual como recurso educativo por parte dos professores de Português que os acompanharam no seu percurso escolar. Foi possível identificar nas respostas do grupo A a preocupação com a avaliação de conhecimentos no âmbito da gramática por parte dos docentes, enquanto que o grupo C referiu, ainda, a utilização do quadro como recurso educativo, o enfoque nas unidades *palavra* e *frase*, a pouca promoção de situações de mobilização de conhecimento gramatical e a desvalorização da gramática por parte de alguns dos seus professores de Português.

Ao contrário dos estudantes recém-chegados à instituição, o grupo de finalistas utilizou frequentemente terminologia específica com rigor e adequação para nomear métodos de ensino e alguns conceitos associados, como, por exemplo, “abordagem expositiva”, “gramática implícita”, “conhecimento implícito” ou “reflexão linguística e metalinguística”. Globalmente, os estudantes do grupo A recorreram a léxico pouco especializado, reduzindo-se a utilização de terminologia específica a termos como “método tradicional”, “avaliação”

ou “motivação”, do foro comum. Não obstante, o “método tradicional” foi também referido por 8 participantes do grupo C.

84 responderam à questão Q1B3 (*Recorda-se de algum bom professor de Português?*) (cf. tabela 31). Cerca de 80% dos inquiridos recordam-se de algum bom professor de Português no seu percurso escolar. A percentagem dos que responderam afirmativamente à questão é de 86,8% no caso dos estudantes do 1.º ano e de 67,7% no grupo dos finalistas. Deste modo, observa-se uma percentagem superior de memória de algum bom professor de Português no grupo A.

Tabela 31.

*Recordação de um bom professor de Português: valores por grupo e valores totais*

		Bom professor		Total
		sim	Não	
Ano curricular	1.º	86,8%	13,2%	100,0%
	5.º	67,7%	32,3%	100,0%
Total		79,8%	20,2%	100,0%

Como se pode observar na tabela 32, o valor de  $\chi^2$  obtido revela-se inferior que um  $\alpha = 0,05$ , logo, conclui-se que os desvios são significativos ( $\chi^2_{(1)} = 4,398; p = 0,036$ ). Portanto, os indivíduos pertencentes às duas amostras apresentam diferente “Recordação de algum bom professor de Português”, havendo influência do “Ano Curricular” sobre o resultado do teste. Assim sendo, a variável “Recordar-se de algum bom professor de Português” depende do “Ano Curricular”.

Tabela 32.

*Teste de Qui Quadrado para verificar as diferenças entre os grupos face à recordação de um bom professor de Português*

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	4,398 <sup>a</sup>	1	,036		
Continuity Correction <sup>b</sup>	3,297	1	,069		
Likelihood Ratio	4,260	1	,039		
Fisher's Exact Test				,050	,036
Linear-by-Linear Association	4,345	1	,037		
N of Valid Cases	84				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,27.

b. Computed only for a 2x2 table



A análise das respostas do conjunto dos inquiridos à pergunta Q1B3.1, em que se pedia aos participantes que tinham afirmado recordar-se de um bom professor de Português na questão anterior que descrevessem a sua abordagem da gramática, permitiu identificar uma prevalência de uma abordagem dedutiva, a valorização de planos tradicionalmente privilegiados (classes das palavras, morfologia, sintaxe, ortografia), uma preocupação com a preparação para os momentos de avaliação.

Alguns estudantes do grupo A (3) reportaram-se, ainda, ao trabalho pouco estruturado da gramática. Por outro lado, 2 estudantes do grupo C referiram o trabalho da gramática em aulas específicas, indiciando um trabalho estruturado e planificado.

As respostas dos participantes do grupo A evidenciaram, no seu conjunto, a identificação da valorização, por parte dos estudantes, da contextualização das aprendizagens, da capacidade para motivar os alunos para as aprendizagens, do jogo enquanto contexto de aprendizagem e das competências comunicativas do professor, tendo um dos participantes referido, na resposta a esta questão, a abordagem indutiva da gramática desenvolvida por uma das suas professoras.

Globalmente, os estudantes finalistas identificaram, ainda, a utilização da unidade *texto*, o recurso ao manual e a incidência na repetição e memorização e valorizaram percursos reflexivos/ indutivos de construção do conhecimento gramatical e a exploração das produções dos alunos. O contraste entre os níveis de utilização de metalinguagem associada utilizada pelos dois grupos é novamente notório, visto que, ao contrário do que se verifica no grupo A, os estudantes do grupo C utilizam, de um modo geral, terminologia específica rigorosa e adequada ao contexto, o que enriquece, naturalmente, as capacidades de exposição e de explicitação expressas nas suas respostas.

A grande maioria dos estudantes dos dois grupos de participantes (89,2%) afirma-se motivada para o ensino da gramática na resposta à questão Q1C5 (*Sente-se motivado para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática?*), sendo esta percentagem ligeiramente superior no grupo C (90%), conforme se pode observar na tabela 33. Responderam a esta

questão 83 participantes, tendo sido registada uma ausência de resposta de um estudante da licenciatura.

Tabela 33.

*Motivação para o ensino da gramática: valores por grupo e valores totais*

		Motivação para o ensino da gramática		Total
		sim	Não	
Ano curricular	1.º	88,7%	11,3%	100,0%
	5.º	90,0%	10,0%	100,0%
Total		89,2%	10,8%	100,0%

Foi utilizado um teste não paramétrico, de *Qui Quadrado* (cf. tabela 34). Com o valor obtido de  $p = 0,853$ , superior a um  $\alpha = 0,05$ , conclui-se que os desvios não são significativos. Portanto, os indivíduos pertencentes às duas amostras não apresentam diferente “Motivação para o ensino da gramática”, ( $\chi^2_{(1)} = 0,035$ ;  $p = 0,853$ ). Assim sendo, o sentimento relativo à “Motivação para o ensino da gramática” não depende do “Ano Curricular”.

Tabela 34.

*Teste de Qui quadrado para averiguar as diferenças dos dois grupos face à “Motivação para o ensino da gramática”*

Chi-Square Tests				
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,035 <sup>a</sup>	1	,853	
Continuity Correction <sup>b</sup>	,000	1	1,000	
Likelihood Ratio	,035	1	,852	
Fisher's Exact Test				1,000
Linear-by-Linear Association	,034	1	,853	,582
N of Valid Cases	83			

a. 1 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,25.

b. Computed only for a 2x2 table

Perante a solicitação de justificação das suas respostas (Q1C5.1) os inquiridos que se afirmaram motivados para o ensino da gramática, no conjunto, manifestaram o seu gosto pelo Português e/ ou pela gramática e valorizaram a influência que as motivações dos docentes exerce sobre a motivação dos alunos. Os dois grupos afirmaram a importância da língua materna ou da gramática, mas esta foi assumida de forma genérica pelos estudantes recém-chegados à instituição, sem explicitação das razões dessa importância. Por sua vez, o

grupo dos estudantes finalistas foi capaz de, de um modo geral, explicitar a importância do trabalho da gramática para o desenvolvimento/ a aprendizagem dos alunos, nomeadamente pela influência que exerce sobre o sucesso nas várias competências.

Dois dos participantes do grupo A que se afirmaram motivados para o ensino da gramática declararam a sua vontade de ajudarem os seus alunos naquela que consideram ser a competência em que os alunos sentem maiores dificuldades, o que não se registou em relação ao grupo C. Por outro lado, globalmente, os estudantes finalistas manifestaram a sua vontade de pôr em prática as aprendizagens realizadas no curso de formação inicial, particularmente a promoção de aprendizagens por descoberta, expressaram o seu desejo de dinamizarem atividades diferentes das que realizaram enquanto alunos e revelaram o reconhecimento da insuficiência da etapa da formação inicial para o desenvolvimento profissional docente.

Os estudantes do grupo A que declararam não estar motivados para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática justificaram as suas respostas com aspetos relacionados com a sua falta de apetência para o Português ou para a gramática, enquanto que os participantes do grupo C justificaram as suas respostas com a insegurança que sentem quanto ao seu conhecimento científico neste campo.

A capacidade de explicitação, associada à utilização de terminologia científica específica, foi novamente um fator distintivo entre os dois grupos, sendo mais sólida, rigorosa e adequada no caso do grupo C.

#### **4.4.2. Conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática**

A análise de conteúdo das respostas à pergunta *Na expressão ‘ensinar gramática’, o que significa ‘gramática’?* (Q1C1) permitiu identificar diferenças consideráveis entre os participantes dos dois grupos. Globalmente, os estudantes do grupo A evidenciaram uma visão da gramática com um carácter de prescrição e regulação, uma conceção da gramática como elemento influente no sucesso em outras competências dos modos oral ou escrito, uma valorização da articulação sintática de unidades linguísticas e do plano das classes das

palavras e um enfoque na unidade *frase*. Pelo contrário, os estudantes finalistas integraram nas suas respostas a reflexão linguística e metalinguística, identificaram diferentes níveis de conhecimento linguístico, valorizaram o conhecimento linguístico implícito, identificaram diferentes níveis/ planos de análise da língua, tendo vários referido algumas das designações utilizadas nos documentos orientadores para o trabalho de reflexão linguística e metalinguística (15,9%UR). Vários inquiridos do grupo C evidenciaram a valorização dos planos tradicionalmente privilegiados. A utilização de metalinguagem com rigor e adequação foi, de novo, um fator distintivo entre os dois grupos de participantes.

A importância da gramática foi unanimemente reconhecida pelos dois grupos de participantes nas respostas à questão Q1C2 (*Considera importante ensinar e aprender gramática?*), tendo todos os participantes respondido à questão.

Na questão Q1C2.1, foi solicitado aos inquiridos que justificassem as suas respostas. Os dois grupos de participantes afirmaram a influência do conhecimento gramatical sobre o sucesso nas outras competências linguísticas, ainda que esta tenha sido explicitada de forma mais consistente pelos estudantes finalistas, que, mais uma vez, utilizaram, de um modo geral, terminologia específica adequada e rigorosa do ponto de vista científico.

As respostas dos estudantes recém-chegados à instituição desocultaram, novamente, uma prevalência de uma conceção da gramática prescritiva, normativa e de regulação dos desvios à norma, tendo esta sido também evidenciada por quatro participantes do grupo C.

As respostas do conjunto dos participantes finalistas revelaram a valorização da importância das aprendizagens por reflexão, o reconhecimento da importância da aprendizagem da gramática para o desenvolvimento linguístico dos alunos e uma preocupação com a preservação do património linguístico (expressa por dois estudantes).

A questão Q1C6, relativa à importância relativa das cinco competências nucleares da Língua Portuguesa, reuniu 84 respostas. Como se pode verificar pela análise da tabela que se segue, a maioria dos participantes declarou considerar as cinco competências nucleares da Língua

Portuguesa igualmente importantes (90,05%), verificando-se uma percentagem superior no caso dos estudantes do mestrado (93,3%).

Tabela 35.

*Valorização das competências nucleares da Língua Portuguesa: valores por grupo e valores totais*

		Competências igualmente importantes		Total
		sim	Não	
Ano curricular	1.º	88,9%	11,1%	100,0%
	5.º	93,3%	9,5%	100,0%
Total		90,5%	10,8%	100,0%

Pela observação da tabela 36, para um valor de  $p = 0,506$ , conclui-se que os desvios não são significativos. Portanto, os indivíduos pertencentes às duas amostras não apresentam diferente opinião sobre as “Competências igualmente importantes”, ( $\chi^2_{(1)} = 0,442; p = 0,506$ ). Assim sendo, o posicionamento referente a esta questão não depende do “Ano Curricular”.

Tabela 36.

*Teste de Qui quadrado para verificar as diferenças das opiniões dos grupos face à importância relativa das cinco competências nucleares da Língua Portuguesa*

Chi-Square Tests				
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,442 <sup>a</sup>	1	,506	
Continuity Correction <sup>b</sup>	,077	1	,782	
Likelihood Ratio	,465	1	,495	
Fisher's Exact Test				,705
Linear-by-Linear Association	,437	1	,509	
N of Valid Cases	84			

a. 1 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,86.

b. Computed only for a 2x2 table

Em resposta à questão Q1C8 (*Pensando globalmente no trabalho desenvolvido nas cinco competências da língua, que percentagem do tempo letivo deve ser dedicada ao ensino do conhecimento explícito/ da gramática?*) os inquiridos dos dois grupos indicaram percentagens entre os 10% e os 100%. As percentagens indicadas são bastante diferenciadas, entre os 10% e os 100%, no grupo A, sendo as quatro percentagens mais referidas pelos participantes 40% (16,7%), 30% (13%), 20% (11,1%) e 50% (7,4%). Quanto ao grupo C, os inquiridos indicaram percentagens entre os 10% e os 40%, com principal incidência nos 20% (63,3%), parecendo

haver uma maior compreensão do que significa, em termos percentuais, uma percentagem equilibrada num universo de 5 competências. Todos os participantes responderam à questão, ainda que 16,7% dos estudantes do grupo A e 10% dos estudantes do grupo C não tenham indicado valores percentuais nas suas respostas.

Em relação à valorização da influência da gramática sobre as aprendizagens nas outras competências linguísticas, a maioria dos 84 respondentes concorda plenamente (60,7%) e cerca de 32% concordam com a afirmação *O conhecimento explícito é essencial para o sucesso em todas as competências*, enquanto aproximadamente 7% discordam da afirmação. Como se pode verificar pela leitura da tabela 37, os inquiridos do grupo A parecem, globalmente, estar mais de acordo com a afirmação, reunindo percentagens superiores nas alternativas “concordo plenamente” (64,8%) e “concordo” (33,3%). No entanto, do ponto de vista estatístico, estas diferenças não são relevantes (*Mann – Whitney U* = 676,5; *Z* = -1,446; *p* = 0,148) (cf. análise da questão Q1C13, em anexo).

Tabela 37.

*O conhecimento explícito é essencial para o sucesso em todas as competências: valores por grupo e valores totais*

		Curso		Total
		LEB	ME	
Extrema importância do CEL para o sucesso em todas as competências da língua	Discordo	Frequência	1	5
		% relativa a extrema importância do CEL para o sucesso em todas as competências da língua	16,7%	83,3%
		% relativa ao Curso	1,9%	16,7%
	Concordo	Frequência	18	9
		% relativa a extrema importância do CEL para o sucesso em todas as competências da língua	66,7%	33,3%
		% relativa ao Curso	33,3%	30,0%
	Concordo plenamente	Frequência	35	16
		% relativa a extrema importância do CEL para o sucesso em todas as competências da língua	68,6%	31,4%
		% relativa ao Curso	64,8%	53,3%
	Total	Frequência	54	30
		% relativa a extrema importância do CEL para o sucesso em todas as competências da língua	64,3%	35,7%
		% relativa ao Curso	100,0%	100,0%

Em resposta à questão Q1C9, *Considera que a gramática deve ser trabalhada com outras competências nucleares?*, aproximadamente 77% dos 84 respondentes respondem afirmativamente. Esta percentagem é superior no grupo dos finalistas (90,3%) do que no grupo A (69,2%), como se pode observar na tabela 38.

Tabela 38.

*Considera que a gramática deve ser trabalhada com as outras competências nucleares?: valores por grupo e valores totais*

		Trabalho da gramática em articulação com as outras competências		Total
		sim	Não	
Ano curricular	1.º	69,2%	30,8%	100,0%
	5.º	90,3%	9,7%	100,0%
Total		77,1%	22,9%	100,0%

Na tabela 39, observa-se um valor de  $p = 0,027 < 0,05$ , o que nos leva a concluir que os desvios são estatisticamente significativos. Assim, o “Ano Curricular” apresenta diferenças no que respeita à conceção da “Articulação da gramática com outras competências nucleares”, ( $\chi^2_{(1)} = 4,895$ ;  $p = 0,027$ ). Deste modo, verificamos que é o 5º “Ano Curricular” o que mais considera relevante que a gramática seja trabalhada em articulação com as outras competências nucleares.

Tabela 39.

*Teste de Qui quadrado para averiguar as diferenças entre os grupos quanto ao seu posicionamento face ao trabalho da gramática em articulação com as outras competências*

Chi-Square Tests				
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,895 <sup>a</sup>	1	,027	
Continuity Correction <sup>b</sup>	3,773	1	,052	
Likelihood Ratio	5,397	1	,020	
Fisher's Exact Test				,032
Linear-by-Linear Association	4,836	1	,028	
N of Valid Cases	83			

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,10.

b. Computed only for a 2x2 table

Perante a tarefa de explicitação da forma como a gramática poderia ser trabalhada em articulação com as restantes competências (Q1C9.1), as respostas dos inquiridos, no seu conjunto, evidenciam o reconhecimento da influência que o trabalho da gramática exerce sobre o sucesso nas competências do modo oral e/ ou escrito e a valorização das competências linguísticas numa perspetiva de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, ainda que se registem dificuldades na utilização da metalinguagem específica adequada no grupo A. Dois estudantes do grupo A reconhecem a importância de os docentes ensinarem explicitamente o processo de mobilização do conhecimento gramatical para as outras competências. Por sua vez, no grupo C, regista-se a valorização da contextualização das aprendizagens e a atribuição de um carácter facilitador de um trabalho integrado aos laboratórios gramaticais.

Perante as tarefas de avaliação da adequação para o ensino e a aprendizagem da gramática de três situações apresentadas no questionário 2, a maioria dos inquiridos (89,4%) considerou o caso 2, que ilustrava um percurso indutivo e reflexivo de construção do conhecimento gramatical, o contexto mais adequado. Importa referir que a totalidade dos respondentes do grupo de estudantes do mestrado selecionou este contexto. Em relação aos alunos da licenciatura, cerca de 85% escolheram o contexto apresentado no caso 2, aproximadamente 11% indicaram o caso 3 e quase 4% o caso 1 (cf. tabela 40). Os casos 1 e 3 ilustram percursos expositivos ou dedutivos.

Tabela 40.

*Contexto mais adequado para o ensino e a aprendizagem da gramática: valores por grupo e valores totais*

		caso mais adequado				Total
		não responde	caso 1	caso 2	caso 3	
Ano curricular	1.º	00,0%	3,7%	85,2%	11,1%	100,0%
	5.º	3,2%	00,0%	96,8%	00,0%	100,0%
Total		1,2%	2,4%	89,4%	7,1%	100,0%

A preferência expressa, evidenciada estatisticamente na tabela 41, foi analisada com o coeficiente de Cramer, pois é um teste que estuda a associação entre duas variáveis medidas numa escala categórica, encontrando-se a informação distribuída por categorias nominais não ordenáveis. A observação da tabela 41 e da figura 75 revelam que os testes de *Phi* e de *Cramer's V*, aplicados à questão Q2A1, não revelam diferenças estatisticamente significativas



(*Symmetric Measures* = 0,279; *Phi = Cramer's V* = 0,279;  $p = 0,085$ ). Assim, os grupos são independentes no que concerne à sua escolha.

Tabela 41.

**Symmetric Measures** Questão Q2A1

Symmetric Measures			
		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Phi	,279	,085
	Cramer's V	,279	,085
N of Valid Cases		85	

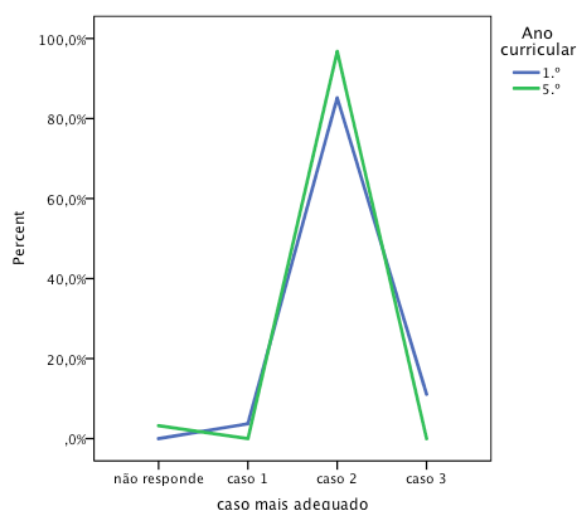


Figura 75. Percentagem das escolhas Questão Q2A1 por "Ano Curricular".

No que se refere ao contexto menos adequado para o ensino e a aprendizagem da gramática, o caso 3 foi o que reuniu a maior parte das respostas (60,7%), seguido do caso 1 (36,9%) e do caso 2 (2,4%). Analisando as diferenças entre os dois grupos, verificamos que o caso 3 é considerado o contexto menos adequado pela maior parte dos estudantes da licenciatura (66,7%) e que os casos 1 e 3 reúnem 50% das respostas dos participantes do grupo C. As escolhas dos estudantes da licenciatura incidem mais no caso 1 (aproximadamente um terço dos seus elementos. Importa assinalar que 2 estudantes da licenciatura consideraram ser o caso 2 o menos adequado para o trabalho da gramática, conforme se pode observar na tabela que se segue.

Tabela 42.

Contexto menos adequado para o ensino e a aprendizagem da gramática: valores por grupo e valores totais

		caso menos adequado			Total
		caso 1	caso 2	caso 3	
Ano curricular	1.º	29,6%	3,7%	66,7%	100,0%
	5.º	50,0%	00,0%	50,0%	100,0%
Total		36,9%	2,4%	60,7%	100,0%

A preferência expressa encontra-se analisada estatisticamente na tabela 43 e graficamente na figura 76, constatando-se que os testes de *Phi* e de *Cramer's V*, aplicados à questão Q2A3, não revelam diferenças estatisticamente significativas (*Symmetric Measures* = 0,223; *Phi* = 0,223;  $p = 0,125$ ). Concluindo-se que os grupos são independentes nas suas preferências.

Tabela 43.

Testes para verificar as diferenças entre os grupos na questão Q2A3

Symmetric Measures			
		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Phi	,223	,125
	Cramer's V	,223	,125
N of Valid Cases		84	

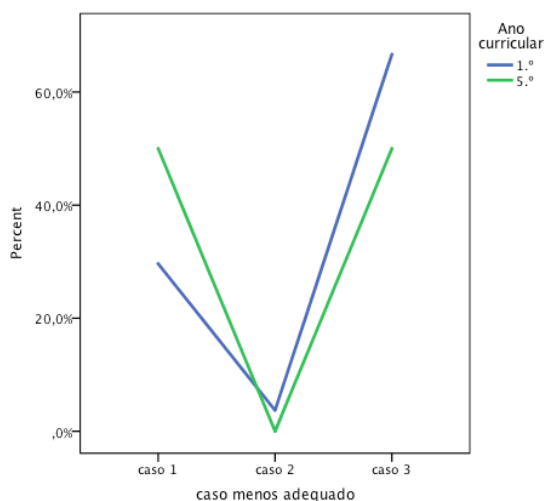


Figura 76. Percentagem das escolhas Questão Q2A3 por “Ano Curricular”.

A análise das respostas dos participantes à solicitação de justificação das suas escolhas quanto aos casos mais e menos adequados para o ensino e a aprendizagem da gramática (Q2,2 e Q2,4) aponta para uma valorização da construção do conhecimento através de

aprendizagens por descoberta pelos dois grupos de participantes. O grupo dos estudantes da licenciatura evidenciam, no seu conjunto, também, uma valorização da promoção da interação nas situações educativas, do carácter prático, apelativo e dinâmico dos contextos de ensino e aprendizagem, da modalidade do trabalho em pequenos grupos, da sistematização final para consulta autónoma e do recurso a uma pergunta para estimular a curiosidade dos alunos. Por seu lado, o grupo C adota, de um modo geral, uma postura crítica face a uma abordagem expositiva da gramática. Será relevante assinalar que quatro estudantes do mestrado referiram o maior grau de dificuldade associado à preparação de atividades por reflexão e descoberta em comparação com os percursos expositivos.

Em resposta à questão Q1C13, a maioria dos 85 inquiridos concorda (41,2%) e aproximadamente 27% concordam plenamente com a utilização do conhecimento intuitivo dos alunos como ponto de partida de grande parte das atividades de construção do conhecimento gramatical, enquanto cerca de 26% discordam e quase 6% discordam totalmente da afirmação. Ao compararmos os dados referentes aos dois grupos apercebemo-nos de uma maior valorização deste elemento por parte dos estudantes finalistas, estatisticamente relevante ( $Mann - Whitney U = 295,0$ ;  $Z = -5,237$ ;  $p = 0,000$ ) (cf. análise da questão Q1C13, no anexo X), e de algumas contradições que importa assinalar.

Apesar de a maioria dos estudantes da licenciatura (43%) concordar com a afirmação, uma percentagem considerável discorda (41%) da utilização do conhecimento intuitivo dos alunos como ponto de partida para grande parte das atividades de construção do conhecimento gramatical (cf. tabela 45), o que parece constituir uma contradição em relação aos resultados relativos ao contexto considerado mais adequado para o ensino e a aprendizagem da gramática, enunciados anteriormente. De facto, o caso 2, escolhido como o mais adequado por cerca de 85% dos participantes do grupo A, assenta num processo de construção do conhecimento ancorado no conhecimento implícito dos alunos e na reflexão conducente à explicitação desse mesmo conhecimento.

Pelo contrário, como se pode observar na tabela 44, a maior parte dos inquiridos do grupo C concorda plenamente (58,10%) ou concorda (38,7%) com a utilização do conhecimento

intuitivo como ponto de partida de grande parte das atividades de construção do conhecimento gramatical, resultado coerente com as suas escolhas do contexto mais adequado para o trabalho da gramática, tendo sido o caso 2 o escolhido por todos os respondentes deste grupo.

Tabela 44.

*O conhecimento intuitivo como ponto de partida: valores por grupo e valores totais*

		Curso		Total
		LEB	ME	
conhecimento intuitivo dos alunos como ponto de partida	Frequência	4	1	5
	% relativa a conhecimento intuitivo dos alunos como ponto de partida	80,0%	20,0%	100,0%
	% relativa ao Curso	7,4%	3,2%	5,9%
	Frequência	22	0	22
	% relativa a conhecimento intuitivo dos alunos como ponto de partida	100,0%	0,0%	100,0%
	% relativa a Curso	40,7%	0,0%	25,9%
	Frequência	23	12	35
	% relativa a conhecimento intuitivo dos alunos como ponto de partida	65,7%	34,3%	100,0%
	% relativa a Curso	42,6%	38,7%	41,2%
	Frequência	5	18	23
	% relativa a conhecimento intuitivo dos alunos como ponto de partida	21,7%	78,3%	100,0%
	% relativa a Curso	9,3%	58,1%	27,1%
	Frequência	54	31	85
	% relativa a conhecimento intuitivo dos alunos como ponto de partida	63,5%	36,5%	100,0%
	% relativa a Curso	100,0%	100,0%	100,0%

Quando foi pedido aos participantes que se posicionassem quanto à afirmação b (*O professor deve iniciar as sequências de construção de conhecimento gramatical pela explicitação das regras ou das estruturas que pretende que os alunos aprendam*), globalmente, a opção que reuniu uma percentagem superior (36,5%) foi “concordo”, seguida de “discordo” (31,8%), “concordo plenamente” (18,8%) e “discordo totalmente” (12,9%). Quando analisamos os valores registados em cada grupo, apercebemo-nos, novamente, de diferenças estatisticamente acentuadas ( $Mann - Whitney U = 118,0$ ;  $Z = -6,879$ ;  $p = 0,000$ )(cf. análise das questão Q1C13, anexo X). Enquanto que foram poucos os inquiridos do grupo A que discordaram (13%) ou discordaram totalmente (1,9%) da iniciação das

sequências de construção do conhecimento gramatical com a apresentação de regras e paradigmas por parte do professor (cf. tabela 45), típica de uma abordagem expositiva ou dedutiva da gramática, a maioria dos estudantes finalistas indicou discordar (64,5%) ou discordar totalmente (32,3%) da afirmação apresentada. Assim, acentua-se a contradição anteriormente expressa em relação às escolhas dos contextos mais e menos adequados para a construção do conhecimento gramatical em relação aos estudantes da licenciatura. Por outro lado, os resultados do grupo C evidenciam uma coerência entre as respostas dadas nos itens analisados até este ponto, apontando para uma perspectiva indutiva, reflexiva e construtivista da gramática.

Tabela 45.

*A explicitação de regras/estruturas como ponto de partida: valores por grupo e valores totais*

			Curso		Total
			LEB	ME	
explicitação das regras pelo professor como ponto de partida	Discordo totalmente	Frequência	1	10	11
		% relativa a explicitação das regras pelo professor como ponto de partida	9,1%	90,9%	100,0%
		% relativa a Curso	1,9%	32,3%	12,9%
	Discordo	Frequência	7	20	27
		% relativa a explicitação das regras pelo professor como ponto de partida	25,9%	74,1%	100,0%
		% relativa a Curso	13,0%	64,5%	31,8%
	Concordo	Frequência	30	1	31
		% relativa a explicitação das regras pelo professor como ponto de partida	96,8%	3,2%	100,0%
		% relativa a Curso	55,6%	3,2%	36,5%
	Concordo plenamente	Frequência	16	0	16
		% relativa a explicitação das regras pelo professor como ponto de partida	100,0%	0,0%	100,0%
		% relativa a Curso	29,6%	0,0%	18,8%
	Total	Frequência	54	31	85
		% relativa a explicitação das regras pelo professor como ponto de partida	63,5%	36,5%	100,0%
		% relativa a Curso	100,0%	100,0%	100,0%

Quando foi pedido aos inquiridos que manifestassem o seu grau de concordância/discordância face ao exposto na alínea c (*Os alunos devem construir o seu conhecimento gramatical através da realização de atividades de aprendizagem por descoberta, em pequenos passos*), a maior parte declarou concordar plenamente (57,1%) ou concordar (35,7%) com a afirmação, enquanto aproximadamente 7% afirmaram discordar e nenhum

participante indicou discordar totalmente da asserção, conforme se pode verificar pela leitura da tabela 46. Considerando as diferenças entre os dois grupos, verificamos que as respostas dos alunos recém-chegados à instituição se repartem pelas opções “concordo plenamente” (50%), “concordo” (43,4%) e “discordo” (11,3%), enquanto nenhum dos estudantes finalistas declarou discordar da afirmação em análise, distribuindo-se as suas escolhas pelas opções “concordo plenamente” (77,4%) e “concordo” (22,6%) (cf. tabela 46). A maior valorização deste tipo de aprendizagens por parte dos estudantes do grupo C é estatisticamente relevante (*Mann – Whitney U* = 536,5; *Z* = -3,015; *p* = 0,003) (cf. análise da questão Q1C13, anexo X). Será de assinalar este novo elemento para ser agregado à aparente contradição entre as respostas do grupo A, no seu conjunto, às questões analisadas, na medida em que os resultados relativos a esta alínea são coerentes com as escolhas manifestadas pelos estudantes da licenciatura quanto aos contextos mais e menos apropriados para o trabalho da gramática, mas são incongruentes com os resultados emergentes da análise das respostas destes inquiridos às alíneas a) e b) da questão Q1C13.

Tabela 46.

*Construção do conhecimento através de aprendizagens por descoberta: valores por grupo e valores totais*

			Curso		Total
			LEB	ME	
Construção do conhecimento por aprendizagem por descoberta	Discordo	Frequência	6	0	6
		% relativa a construção do conhecimento por aprendizagem por descoberta	100,0%	0,0%	100,0%
		% relativa a Curso	11,3%	0,0%	7,1%
	Concordo	Frequência	23	7	30
		% relativa a construção do conhecimento por aprendizagem por descoberta	76,7%	23,3%	100,0%
		% relativa a Curso	43,4%	22,6%	35,7%
	Concordo plenamente	Frequência	24	24	48
		% relativa a construção do conhecimento por aprendizagem por descoberta	50,0%	50,0%	100,0%
		% relativa a Curso	45,3%	77,4%	57,1%
	Total	Frequência	53	31	84
		% relativa a construção do conhecimento por aprendizagem por descoberta	63,1%	36,9%	100,0%
		% relativa a Curso	100,0%	100,0%	100,0%

As respostas à questão Q1C12 (*Atribua um valor aos fatores que deverão por si ser tidos em conta na planificação das atividades de ensino e aprendizagem da gramática*), indicaram uma

valorização do conhecimento prévio dos alunos (alínea a), na medida em que, como se pode observar na tabela 48, a generalidade dos inquiridos considera-o um fator “muito importante” (63,5%) ou “importante” (31,8%) para a planificação do trabalho da gramática. Este fator é globalmente valorizado pelos dois grupos, com uma saliência mais acentuada no que diz respeito ao grupo C, em que as respostas se distribuem exclusivamente pelas hipóteses “muito importante” (83,9%) e “importante” (16,1%). Estas diferenças são estatisticamente acentuadas (*Mann – Whitney U* = 559,0; *Z* = -3,009; *p* = 0,003) (cf. análise da questão Q1C12, anexo Y).

A rentabilização do conhecimento prévio dos alunos na planificação das atividades de ensino e aprendizagem da gramática é uma condição essencial para a operacionalização de percursos indutivos e reflexivos. Deste modo, a valorização da importância deste conhecimento prévio expressa pelos estudantes da licenciatura é congruente com as suas respostas quanto às escolhas dos casos mais e menos adequados para o trabalho da gramática e o seu posicionamento bastante favorável em relação à realização de aprendizagens por descoberta, em pequenos passos, entrando, mais uma vez, em contradição com as suas respostas às alíneas *a* e *b* da questão Q1C13. Poderá esta aparente incongruência estar parcialmente relacionada com problemas de compreensão do enunciado, associados à sua pouca familiaridade com terminologia específica, como “conhecimento intuitivo”, não o reconhecendo como um sinónimo possível de “conhecimento prévio”?

Tabela 47.

*Valorização do conhecimento prévio dos alunos: valores por grupo e valores totais*

		Curso		Total
		LEB	ME	
Nada importante	Frequência	1	0	1
	% relativa a Conhecimento prévio dos alunos	100,0%	0,0%	100,0%
	% relativa a Curso	1,9%	0,0%	1,2%
Conhecimento prévio dos alunos Pouco importante	Frequência	3	0	3
	% relativa a Conhecimento prévio dos alunos	100,0%	0,0%	100,0%
	% relativa a Curso	5,6%	0,0%	3,5%
Importante	Frequência	22	5	27
	% relativa a Conhecimento prévio dos alunos	81,5%	18,5%	100,0%
	% relativa a Curso	40,7%	16,1%	31,8%

		Frequência	28	26	54
	Muito importante	% relativa a Conhecimento prévio dos alunos	51,9%	48,1%	100,0%
		% relativa a Curso	51,9%	83,9%	63,5%
		Frequência	54	31	85
Total		% relativa a Conhecimento prévio dos alunos	63,5%	36,5%	100,0%
		% relativa a Curso	100,0%	100,0%	100,0%

Em relação à influência que os interesses dos alunos deve ter sobre a planificação das atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Q1C13b), como se pode verificar pela análise da tabela que se segue, esta é bastante valorizada pelos participantes, uma vez que 48,2% e 43,5% os consideram um fator “importante” e “muito importante”, respetivamente. Ambos os grupos valorizam este fator, reunindo as hipóteses “muito importante” e “importante” o maior número de respostas dos alunos da licenciatura (46,3%, cada), enquanto a opção “importante” é a mais selecionada pelos estudantes finalistas (51,6%). Não se registam diferenças assinaláveis nas respostas dos dois grupos, do ponto de vista estatístico (*Mann – Whitney U* = 769,5; *Z* = -0,687; *p* = 0,492).

Tabela 48.

Valorização dos interesses dos alunos: valores por grupo e valores totais

			Curso		Total
			LEB	ME	
		Frequência	1	0	1
	Nada importante	% relativa a Interesses dos alunos	100,0%	0,0%	100,0%
		% relativa a Curso	1,9%	0,0%	1,2%
		Frequência	3	3	6
	Pouco importante	% relativa a Interesses dos alunos	50,0%	50,0%	100,0%
		% relativa a Curso	5,6%	9,7%	7,1%
Interesses dos alunos		Frequência	25	16	41
	Importante	% relativa a Interesses dos alunos	61,0%	39,0%	100,0%
		% relativa a Curso	46,3%	51,6%	48,2%
		Frequência	25	12	37
	Muito importante	% relativa a Interesses dos alunos	67,6%	32,4%	100,0%
		% relativa a Curso	46,3%	38,7%	43,5%
		Frequência	54	31	85
Total		% relativa a Interesses dos alunos	63,5%	36,5%	100,0%
		% relativa a Curso	100,0%	100,0%	100,0%

O nível de desenvolvimento dos alunos foi outro dos fatores integrados na questão Q1C12 (alínea c). Este foi um fator valorizado genericamente pelos inquiridos, dado que 65,9% o consideraram “muito importante” e 30,6% “importante”, registando-se percentagens muito baixas nas opções “pouco importante” (2,4%) ou “nada importante” (1,2%). Esta valorização é mais acentuada no grupo C, não se registando qualquer incidência nas hipóteses “pouco



importante” ou “nada importante” e reunindo-se a maior percentagem de respostas (83,9%) na opção “muito importante”, conforme se pode observar na tabela 49. As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $Mann - Whitney U = 592,5$ ;  $Z = -2,696$ ;  $p = 0,007$ ) (cf. análise da questão Q1C12, anexo Y).

Tabela 49.

Valorização do nível de desenvolvimento dos alunos: valores por grupo e valores totais

			Curso		Total
			LEB	ME	
Nível de desenvolvimento dos alunos	Nada importante	Frequência	1	0	1
		% relativa a Nível de desenvolvimento dos alunos	100,0%	0,0%	100,0%
		% relativa a Curso	1,9%	0,0%	1,2%
	Pouco importante	Frequência	2	0	2
		% relativa a Nível de desenvolvimento dos alunos	100,0%	0,0%	100,0%
		% relativa a Curso	3,7%	0,0%	2,4%
	Importante	Frequência	21	5	26
		% relativa a Nível de desenvolvimento dos alunos	80,8%	19,2%	100,0%
		% relativa a Curso	38,9%	16,1%	30,6%
	Muito importante	Frequência	30	26	56
		% relativa a Nível de desenvolvimento dos alunos	53,6%	46,4%	100,0%
		% relativa a Curso	55,6%	83,9%	65,9%
	Total	Frequência	54	31	85
		% relativa a Nível de desenvolvimento dos alunos	63,5%	36,5%	100,0%
		% relativa a Curso	100,0%	100,0%	100,0%

Quanto à disponibilidade de materiais (Q1C12h), a maior parte dos participantes (51,8%) considera-a um fator “importante” a ser considerado na planificação do ensino da gramática, 29,4% consideram-no “muito importante”, 17,6% “pouco importante” e 1,2% “nada importante” (cf. tabela 50). A distribuição das respostas pelas opções disponíveis é equilibrada entre os dois grupos, registando-se, não obstante, uma maior incidência na hipótese “pouco importante” no grupo de estudantes da licenciatura (22,2%) do que no grupo C (9,7%). Novamente, as diferenças não são estatisticamente acentuadas ( $Mann - Whitney U = 757,5$ ;  $Z = -0,796$ ;  $p = 0,426$ ) (cf. análise das questão Q1C12, anexo Y).

Tabela 50.  
Valorização da disponibilidade de materiais: valores por grupo e valores totais

			Curso		Total
			LEB	ME	
Disponibilidade de materiais	Nada importante	Frequência	0	1	1
		% relativa a Disponibilidade de materiais	0,0%	100,0%	100,0%
		% relativa a Curso	0,0%	3,2%	1,2%
	Pouco importante	Frequência	12	3	15
		% relativa a Disponibilidade de materiais	80,0%	20,0%	100,0%
		% relativa a Curso	22,2%	9,7%	17,6%
	Importante	Frequência	27	17	44
		% relativa a Disponibilidade de materiais	61,4%	38,6%	100,0%
		% relativa a Curso	50,0%	54,8%	51,8%
	Muito importante	Frequência	15	10	25
		% relativa a Disponibilidade de materiais	60,0%	40,0%	100,0%
		% relativa a Curso	27,8%	32,3%	29,4%
	Total	Frequência	54	31	85
		% relativa a Disponibilidade de materiais	63,5%	36,5%	100,0%
		% relativa a Curso	100,0%	100,0%	100,0%

Perante a solicitação para que referissem instrumentos de apoio a que poderiam recorrer para planificar as atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Q1C10), os dois grupos de participantes identificaram alguns instrumentos comuns, nomeadamente gramáticas (científicas ou didáticas) (28UR), livros, livros temáticos ou livros sobre Língua Portuguesa/ gramática/ didática da gramática (24UR), dicionários (6UR), internet (3UR) e manuais (2UR).

Analisando as diferenças registadas entre os grupos, verificamos que os estudantes do grupo A, no seu conjunto, evidenciaram algumas dificuldades na compreensão do enunciado, visto que a maior parte das unidades de registo foram codificadas como “indicam recursos em vez de instrumentos de apoio” (24UR). Os instrumentos de apoio mais referidos pelo grupo A foram livros, livros sobre a LP ou livros sobre a didática da gramática (18UR) e gramáticas (13UR). Referiram, ainda, a internet (3UR), dicionários (1UR), resumos (1UR), fichas informativas (1UR), estudos sobre gramática (1UR), sites para professores (1UR), jornais (1UR) e revistas (1UR).

Os estudantes do mestrado, por seu lado, revelaram conhecer um leque variado de instrumentos úteis e importantes de apoio à prática pedagógica neste campo, tendo sido os mais referidos os guiões de implementação do programa de Português (GIP), com 21 unidades de registo, os documentos normativos (programa e metas curriculares), com 13 unidades de registo, o *Dicionário Terminológico* e as brochuras ou materiais do PNEP, com 10 unidades de registo cada. Os participantes do grupo C indicaram, também, livros temáticos ou de referência (6UR), registando-se 3 ocorrências relacionadas com a recomendação desta bibliografia por docentes do curso de formação inicial, dicionários (5UR), materiais ou apontamentos construídos ou fornecidos no curso de formação inicial (5UR), prontuários (2UR), internet (2UR), o *Ciberdúvidas* (2UR), o *kit* pedagógico do programa (2UR), manuais (1UR), manuais de apoio à docência (1UR), o plano de atividades (1UR) e grelhas de registo de observação/ avaliação (1UR). São acentuadas as diferenças entre os dois grupos neste campo, que se parecem dever, pelo menos em parte, às experiências e aprendizagens vivenciadas e construídas no seu percurso de formação inicial.

Quando lhes foi pedido que referissem o tipo de recursos didáticos que poderiam utilizar para apoiar a sua prática no que se refere ao ensino da gramática (Q1C11), os dois grupos de inquiridos indicaram jogos (36UR), fichas de trabalho (18UR), *powerpoint* (18UR), recursos audiovisuais (incluindo filmes/ música/ CD/ DVD) (9UR), livros (incluindo obras literárias com guiões de leitura) (8UR), manuais (5UR), gramáticas (6UR), textos (incluindo textos de diferentes géneros) (3UR), cartazes (3UR) e cartões com imagens, palavras ou frases (incluindo imagens) (2UR).

Além dos recursos referidos, os participantes do grupo A referiram, também, materiais *online/ internet* (7UR), o computador (4UR), livros de exercícios (1UR), esquemas (1UR), teatro (1UR) e o dicionário (1UR). Os recursos didáticos para apoiar o ensino da gramática mais indicados pelos estudantes da licenciatura foram jogos (23UR), seguidos de apresentações com *powerpoint* e da internet ou materiais online (7UR cada).

Os estudantes do mestrado referiram, ainda, além dos recursos já referidos, laboratórios gramaticais (15UR), sequências didáticas (3UR), atividades por descoberta (3UR), materiais lúdicos/ manipuláveis (2UR), atividades do GIP CEL (1UR), guiões de pesquisa (1UR), ficheiros

(1UR) e melhoramento de textos (1UR). Os inquiridos deste grupo, de um modo geral, revelaram conhecer vários recursos didáticos que os poderão apoiar no ensino da gramática, destacando-se os laboratórios gramaticais e as fichas de trabalho (com 15 unidades de registo cada), o *powerpoint* (com 10 unidades de registo) e os jogos (com 10 unidades de registo), categoria em que se poderão incluir as especificações *jogos linguísticos* e *jogos de consciência fonológica* (com duas e uma unidade de registo, respetivamente). Evidencia-se, novamente, a provável influência da formação inicial sobre este aspeto do conhecimento didático.

Considerando a estruturação e a sistematicidade do trabalho da gramática, as respostas dos inquiridos às questões Q1C13d e Q1C13e revelam uma valorização da importância do ensino da gramática de acordo com uma planificação e uma intencionalidade pedagógica e não apenas se surgirem espontaneamente em sala de aula, uma vez que a generalidade dos estudantes discorda (47,6%) ou discorda totalmente (45,2%) do trabalho de conteúdos gramaticais estar dependente da sua ocorrência espontânea em situações comunicativas (cf. tabela 51) e concorda (56,5%) ou concorda plenamente (35,3%) com a planificação do ensino da gramática segundo uma planificação prévia de acordo com uma intencionalidade pedagógica (cf. tabela 52). Ainda assim, importa assinalar uma maior expressão de concordância, estatisticamente relevante, face à afirmação *Os conteúdos gramaticais só deverão ser trabalhados em sala de aula se surgirem espontaneamente nas situações comunicativas* por parte do grupo C (*Mann – Whitney*  $U = 547,5$ ;  $Z = -2,841$ ;  $p = 0,004$ ) (cf. análise das questão Q1C13, anexo X). Relativamente à seleção de conteúdos gramaticais de acordo com uma planificação prévia e uma intencionalidade pedagógica, as diferenças entre os grupos não são significativas (*Mann – Whitney*  $U = 835,5$ ;  $Z = -0,016$ ;  $p = 0,988$ ) (cf. análise das questão Q1C13, anexo X).

Tabela 51.

Conteúdos gramaticais alvo de trabalho apenas se surgirem em situações comunicativas?: valores por grupo e valores totais

		Curso		Total	
		LEB	ME		
Conteúdos gramaticais alvo de trabalho apenas se surgirem nas situações comunicativas		Frequência	30	8	38
	Discordo totalmente	% relativa a conteúdos gramaticais alvo de trabalho apenas se surgirem nas situações comunicativas	78,9%	21,1%	100,0%
		% relativa a Curso	56,6%	25,8%	45,2%
		Frequência	21	19	40
	Discordo	% relativa a conteúdos gramaticais alvo de trabalho apenas se surgirem nas situações comunicativas	52,5%	47,5%	100,0%
		% relativa a Curso	39,6%	61,3%	47,6%
		Frequência	1	4	5
	Concordo	% relativa a conteúdos gramaticais alvo de trabalho apenas se surgirem nas situações comunicativas	20,0%	80,0%	100,0%
		% relativa a Curso	1,9%	12,9%	6,0%
		Frequência	1	0	1
	Concordo plenamente	% relativa a conteúdos gramaticais alvo de trabalho apenas se surgirem nas situações comunicativas	100,0%	0,0%	100,0%
		% relativa a Curso	1,9%	0,0%	1,2%
		Frequência	53	31	84
	Total	% relativa a conteúdos gramaticais alvo de trabalho apenas se surgirem nas situações comunicativas	63,1%	36,9%	100,0%
		% relativa a Curso	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 52.

Conteúdos gramaticais trabalhados de acordo com planificação prévia e intencionalidade pedagógica?: valores por grupo e valores totais

		Curso		Total	
		LEB	ME		
Seleção de conteúdos de acordo com planificação e intencionalidade pedagógica	Discordo	Frequência	3	4	7
		% relativa a seleção de conteúdos de acordo com planificação e intencionalidade pedagógica	42,9%	57,1%	100,0%
		% relativa a Curso	5,6%	12,9%	8,2%
	Concordo	Frequência	33	15	48
		% relativa a seleção de conteúdos de acordo com planificação e intencionalidade pedagógica	68,8%	31,3%	100,0%
		% relativa a Curso	61,1%	48,4%	56,5%
	Concordo plenamente	Frequência	18	12	30
		% relativa a seleção de conteúdos de acordo com planificação e intencionalidade pedagógica	60,0%	40,0%	100,0%

	% relativa a Curso	33,3%	38,7%	35,3%
	Frequência	54	31	85
Total	% relativa a seleção de conteúdos de acordo com planificação e intencionalidade pedagógica	63,5%	36,5%	100,0%
	% relativa a Curso	100,0%	100,0%	100,0%

Considerando a utilização de terminologia metalinguística nas aulas, a maior parte dos respondentes concorda (47,6%) ou concorda plenamente (44%) com a sua grande importância, como se pode observar na tabela 54. Analisando as diferenças entre grupo, constatamos que o grupo A parece valorizar mais esta relevância, dado que apenas 2% discorda da essencialidade da utilização de terminologia gramatical nas aulas, enquanto essa percentagem sobe para 20% se considerarmos os alunos do grupo C. No entanto, as diferenças não são significativas ( $Mann - Whitney U = 681,000$ ;  $Z = -1,341$ ;  $p = 0,180$ ) (cf. análise das questão Q1C13, em anexo).

Tabela 54.

*A utilização de terminologia gramatical nas aulas é essencial?: valores por grupo e valores totais*

			Curso		Total
			LEB	ME	
		Frequência	1	6	7
	Discordo	% relativa a extrema importância da utilização de terminologia gramatical	14,3%	85,7%	100,0%
		% relativa a Curso	1,9%	20,0%	8,3%
		Frequência	28	12	40
Extrema importância da utilização de terminologia gramatical	Concordo	% relativa a extrema importância da utilização de terminologia gramatical	70,0%	30,0%	100,0%
		% relativa a Curso	51,9%	40,0%	47,6%
		Frequência	25	12	37
	Concordo plenamente	% relativa a extrema importância da utilização de terminologia gramatical	67,6%	32,4%	100,0%
		% relativa a Curso	46,3%	40,0%	44,0%
		Frequência	54	30	84
Total		% relativa a extrema importância da utilização de terminologia gramatical	64,3%	35,7%	100,0%
		% relativa a Curso	100,0%	100,0%	100,0%

A análise das respostas do conjunto dos participantes à questão Q1C3 (*Pensa que sentirá algumas dificuldades em ensinar gramática?*) permitiu constatar que aproximadamente 82%

dos respondentes à questão Q1C3 (*Pensa que sentirá algumas dificuldades em ensinar gramática?*) afirmam que sentirão dificuldades em ensinar gramática (cf. tabela 54). No caso dos estudantes finalistas, esta percentagem é de 93,5% face a 74,1% dos alunos do 1.º ano, parecendo, assim, haver uma maior consciência das dificuldades associadas ao ensino da gramática no grupo C.

Tabela 54.

*Reconhecimento de dificuldades em ensinar gramática: valores por grupo e valores totais*

		Dificuldades em ensinar gramática		
		Sim	Não	Total
Ano curricular	1.º	74,1%	25,9%	100,0%
	5.º	93,5%	6,5%	100,0%
Total		81,2%	18,8%	100,0%

Com o objetivo de verificar se o “Ano Curricular” influencia as “Dificuldades em ensinar gramática”, realizou-se o teste de independência, que revelou a existência de relação entre as duas características ( $\chi^2_{(1)} = 4,888; p = 0,027$ ). Assim sendo, a sensação relativamente às “Dificuldades em ensinar gramática” depende do “Ano Curricular” (Tabela 55).

Tabela 55.

*Teste de Qui Quadrado para verificar as diferenças entre os grupos no que se refere à perspetivação de dificuldades no ensino da gramática*

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	4,888 <sup>a</sup>	1	,027		
Continuity Correction <sup>b</sup>	3,697	1	,055		
Likelihood Ratio	5,583	1	,018		
Fisher's Exact Test				,041	,023
Linear-by-Linear Association	4,830	1	,028		
N of Valid Cases	85				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,84.

b. Computed only for a 2x2 table

Os dois grupos de participantes apresentam argumentos relacionados com a afirmação de fragilidades no conhecimento científico e/ ou didático no âmbito da gramática, com a confiança em ultrapassarem as dificuldades com que se vierem a deparar na prática profissional e com a preocupação em envolver e motivar os alunos nas aprendizagens para justificarem as suas respostas. Os estudantes da licenciatura revelaram, ainda, consciência da

insuficiência da sua formação a nível científico e/ ou didático, expressaram as suas expectativas em relação ao curso de formação e reconheceram a necessidade de se proceder a uma diferenciação pedagógica, não utilizando, globalmente terminologia metalinguística com rigor e adequação. Por outro lado, os estudantes do mestrado enfatizaram as dificuldades associadas ao processo de transposição didática, revelaram uma preocupação com a necessidade constante de atualização, salientaram a necessidade de prepararem as suas aulas de forma adequada e afirmaram a sua motivação para o ensino da gramática, tendo utilizado, globalmente, termos metalinguísticos apropriados e precisos.

Quando questionados sobre o grau de dificuldade de cada um dos planos do conhecimento explícito da língua (Q1C4), como se pode observar na figura 77, os planos que os inquiridos consideram, no seu conjunto, mais difíceis são o plano sintático (com 55,9% de incidência nas opções “difícil” e “muito difícil”), o plano morfológico (com 48,2% de incidência nas opções “difícil” e “muito difícil”) e o plano lexical e semântico (com 46,4% de incidência nas opções “difícil” e “muito difícil”).

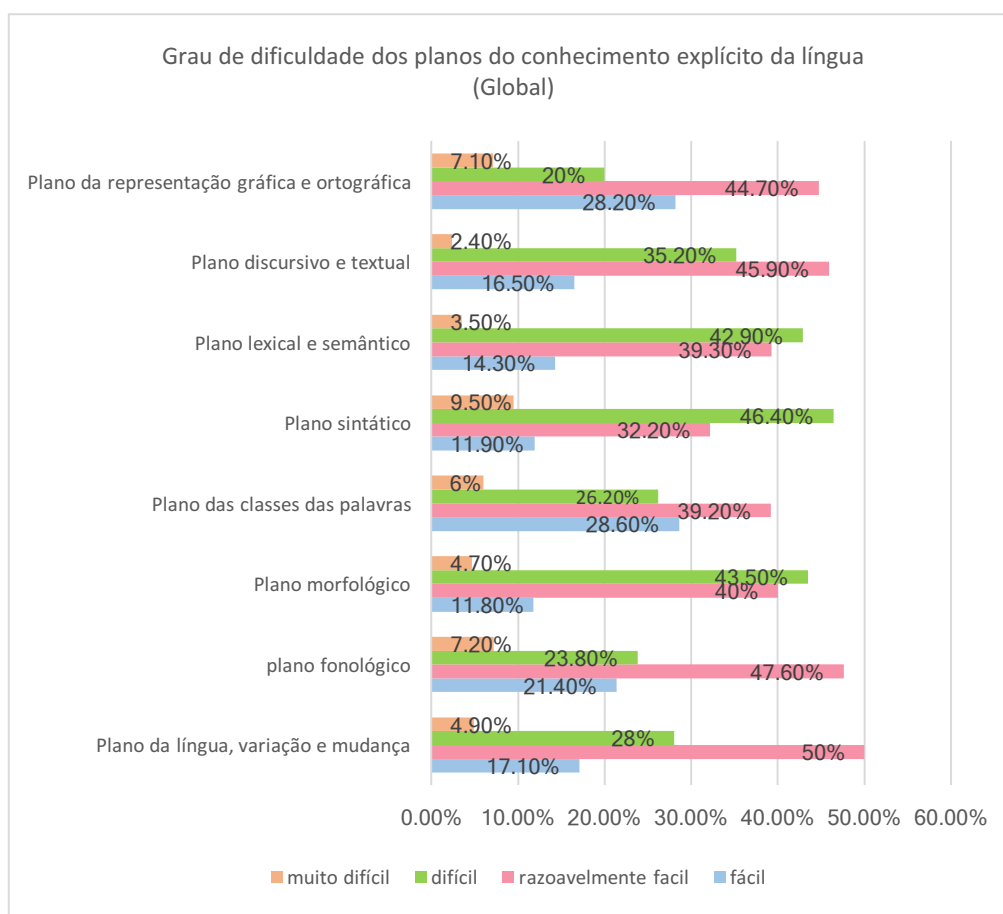


Figura 77. Grau de dificuldade atribuído a cada plano do CEL (Valores globais).



Quando comparamos as respostas dos dois grupos, verificamos o grupo A atribui, globalmente, menor grau de dificuldade aos planos em análise, uma vez que as percentagens mais elevadas se situam, de um modo geral, na hipótese *razoavelmente fácil*. Os planos sintático (49%), lexical e semântico (47,2%) e morfológico (38,9%) foram aqueles em que se verificaram percentagens superiores de seleção das opções “difícil” ou “muito difícil”. A hipótese *muito difícil* apenas apareceu representada nos planos sintático, da representação gráfica e ortográfica, lexical e semântico e das classes das palavras, mas sempre com percentagens inferiores a 5%. Os estudantes do mestrado, no conjunto, atribuem um maior grau de dificuldade aos vários níveis linguísticos, sendo o plano sintático (67,8%), o plano morfológico (64,5%) e o plano das classes das palavras (54,8%) os que reúnem percentagens mais elevadas de ocorrência nas hipóteses “difícil” e “muito difícil”. A opção “muito difícil” foi escolhida por participantes relativamente aos 8 planos, com percentagens que variam entre os 6,5% e os 19,4%, sendo a alternativa “difícil” a mais representada nas respostas destes estudantes do grupo C.

A análise estatística (cf. análise da questão Q1C4, anexo Z) permitiu verificar a existência de diferenças significativas em relação ao grau de dificuldade atribuído a cada plano do conhecimento explícito da língua relativamente aos planos da língua, variação e mudança ( $Mann - Whitney U = 505,0; Z = -2,875; p = 0,004$ ), fonológico ( $Mann - Whitney U = 562,5; Z = -2,576; p = 0,01$ ), morfológico ( $Mann - Whitney U = 569,5; Z = -2,646; p = 0,008$ ), das classes das palavras ( $Mann - Whitney U = 460,5; Z = -3,531; p = 0,000$ ) e sintático ( $Mann - Whitney U = 579,5; Z = -2,413; p = 0,016$ ), sempre com maior expressão no grupo de estudantes finalistas.

#### **4.4.3. Conhecimento científico**

Analisando a tarefa de emissão de juízos de conformidade com a norma apresentada no questionário 3, verificamos que 61,47% das respostas dos respondentes (média global de 92,68% dos participantes) foram corretas e 38,43% foram incorretas.

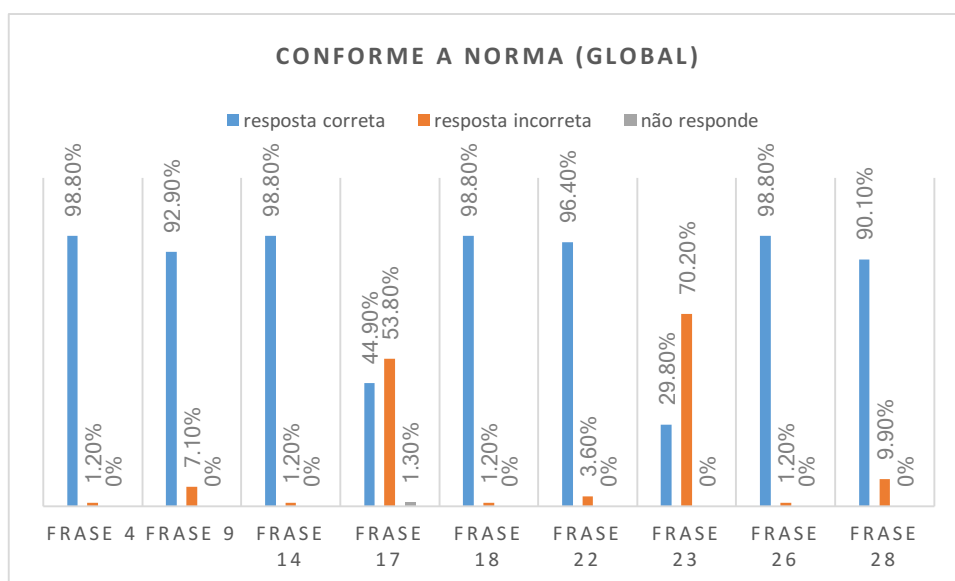


Figura 78. Emissão de juízos: análise de enunciados que não apresentam desvios (percentagens globais).

As percentagens de respostas corretas relativamente aos 9 enunciados que não apresentavam desvios linguísticos oscilam entre os 29,8% e os 98,8%, como se pode observar na figura 78, sendo a média de aproximadamente 83,26%. A frase que apresentou uma maior dificuldade à generalidade dos estudantes (70,2%) foi a frase 23 (*A maior parte das pessoas que gostam de escrever também gosta de ler.*), que não integra desvios linguísticos, tendo quase todos os inquiridos que a consideraram desviante identificado um problema de condordância verbal, desencadeado pela utilização da expressão *a maior parte de*, que terá induzido a uma ativação incorreta da conformidade entre esta expressão e o verbo *gostar* em vez da adequada relação entre *as pessoas* e o verbo.

A frase 17 (*Comeu um bolo, o menino.*), que não apresenta problemas de correção linguística, também reuniu uma percentagem considerável de respostas incorretas (53,8%) e teve uma não resposta. Esta construção incorpora a ocorrência do sujeito na periferia direita da frase (Abalada, 2011; Duarte, Santos e Abalada, 2016), não respeitando a ordem mais frequente dos constituintes em Português Europeu (SVO), o que poderá colocar dificuldades de processamento mais acentuadas aos falantes. Por outro lado, essa deslocação do sujeito à direita implica a utilização de uma vírgula entre o predicado e o sujeito da frase. A maioria dos estudantes que declararam que o enunciado não estava correto justificou a sua afirmação com argumentos relacionados com a ordem dos constituintes (VOS), que considerou

incorreta, ou com a existência de uma vírgula entre o sujeito e o predicado, o que referiu ser desviante.

Relativamente às 19 frases que integram problemas de correção linguística, as percentagens de respostas corretas variam entre os 7,1% e os 89,2% (cf. figura 79), sendo a média de cerca de 47,96%. A análise da figura permite verificar que o enunciado 2 (*Quem tudo quer, tudo perde.*), em que ocorre um desvio assente na separação do sujeito e do predicado (na ordem SVO) por uma vírgula, foi aquele em que se registaram mais respostas incorretas (92,2%) do conjunto dos inquiridos. As respostas incorretas destes estudantes poderão dever-se à dificuldade na identificação do sujeito da frase (*Quem tudo quer*), aliás habitual com sujeitos oracionais, como este.

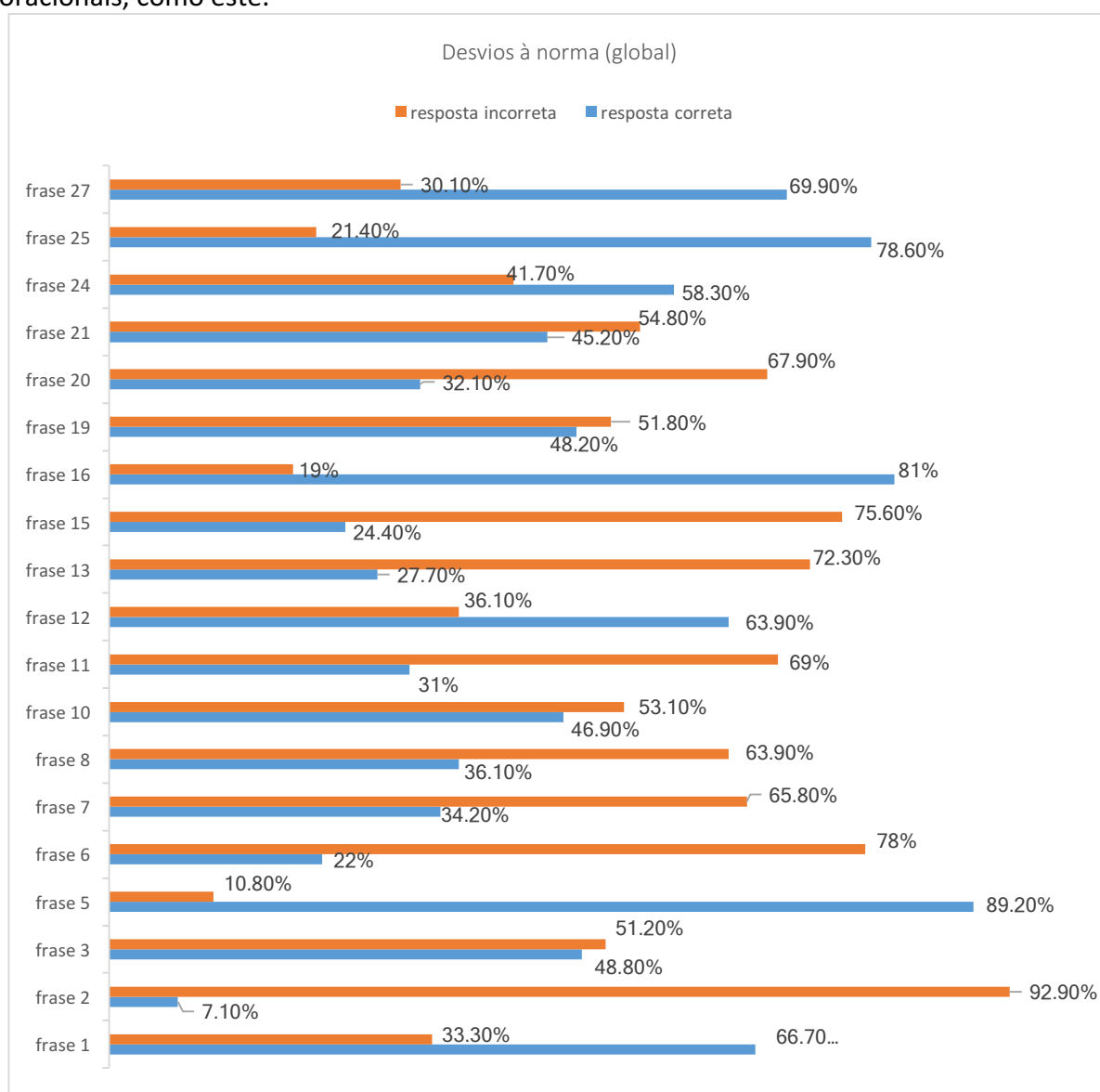


Figura 79. Emissão de juízos: análise de enunciados que apresentam desvios (percentagens globais).

As diferenças entre os dois grupos são acentuadas do ponto de vista estatístico (cf. análise das respostas ao Questionário 3), como se pode observar na figura 80, dado que quase 50% dos juízos dos estudantes da licenciatura estão incorretos e no grupo dos estudantes finalistas esta percentagem decresce para aproximadamente 30%, o que indicia uma melhoria no nível de conhecimento científico ao longo da formação inicial. Todavia, não deixa de ser preocupante que uma percentagem considerável de finalistas, quase no final desta etapa que os habilitará para o exercício da docência, ainda revele fragilidades na identificação de problemas de correção linguística. De facto, a análise estatística revelou que os resultados de ambos os grupos ficaram aquém do esperado, ainda que esse afastamento do desempenho expectável seja bastante mais acentuado no grupo A.

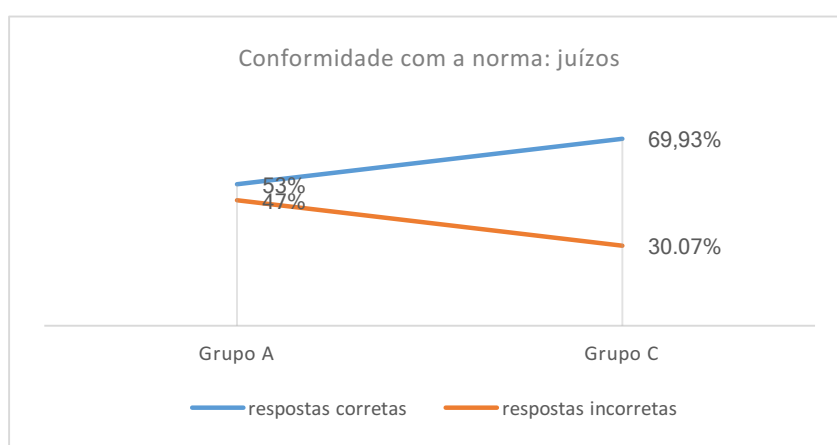


Figura 80. Emissão de juízos de conformidade com a norma (Comparação Grupos).

Como se pode observar na figura 81, foram as mesmas frases que não integram desvios linguísticos atrás analisadas, a 23 e a 17, que colocaram maiores dificuldades aos estudantes deste grupo A, com percentagens de respostas incorretas de 71,7% e 61,2%, respetivamente.

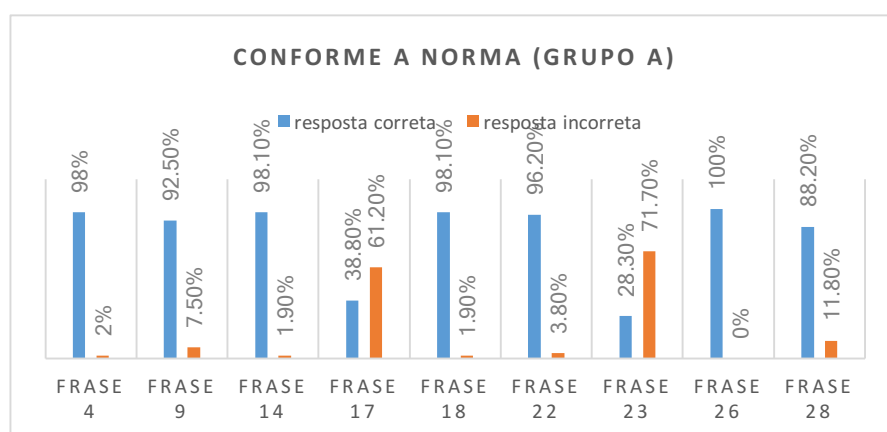


Figura 81. Emissão de juízos: análise de enunciados que não apresentam desvios (Grupo A).

Em relação aos enunciados desviantes, conforme se pode verificar na figura 81, aqueles que se revelaram mais difíceis para os participantes da licenciatura foram a frase 2 (98,1%), já apresentada, e as frases 15 e 20. O enunciado 15 (*O texto defende a ideia de que os alunos devem passar mais tempo em casa.*) inclui um desvio à norma originado pela coocorrência de um agente não animado (*O texto*) e de um verbo que seleciona um agente animado e humano (*defender*), tendo reunido uma percentagem de 92,3% de respostas incorretas. A frase 20 (*A Ana e a Teresa intervíram de forma muito assertiva no seminário.*) integra o verbo *intervir* conjugado de forma desviante, registando-se 88,7% de respostas incorretas.

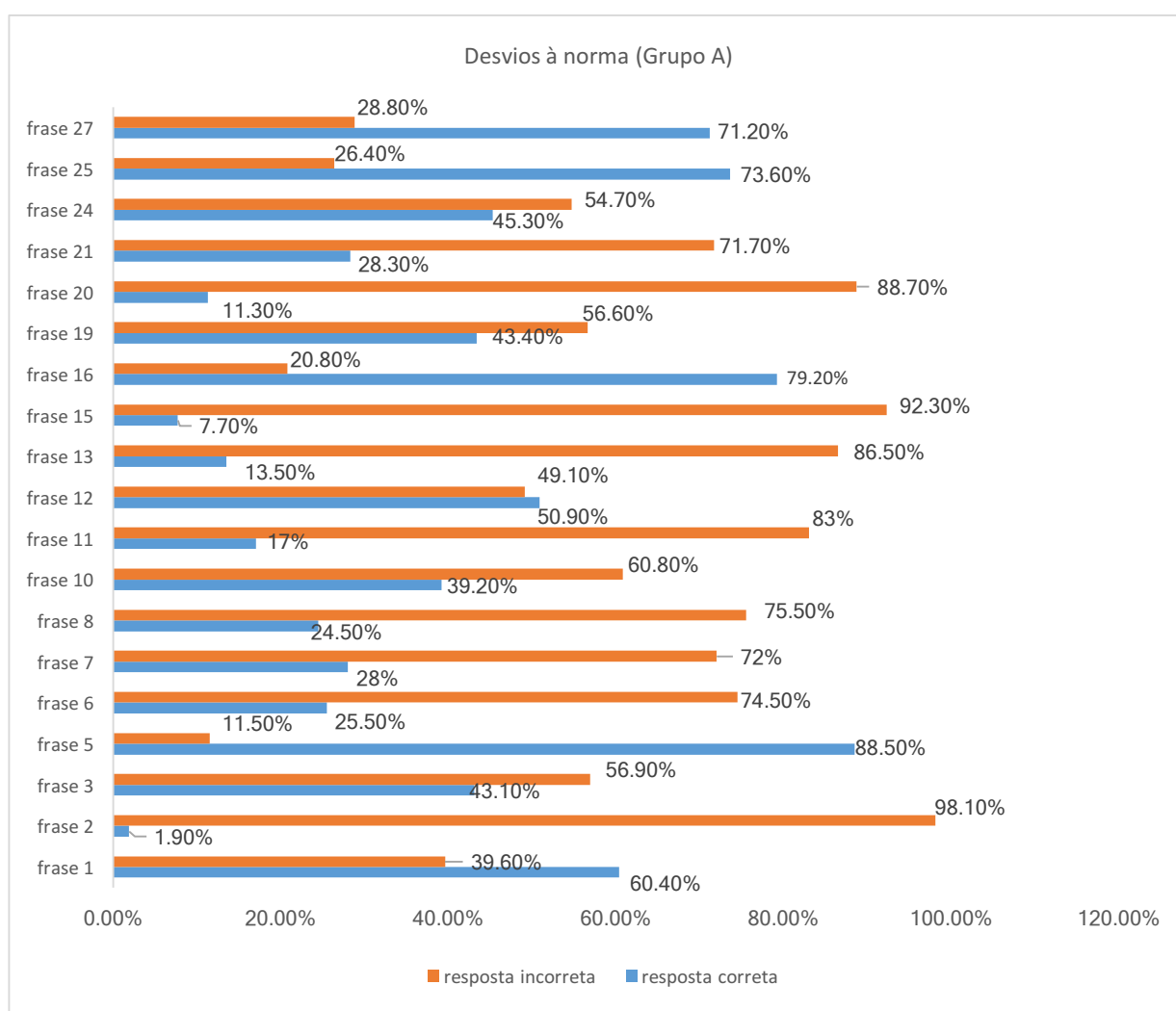


Figura 82. Emissão de juízos: análise de enunciados que apresentam desvios (Grupo A).

O grupo dos estudantes de mestrado apresentou, à semelhança do grupo A, percentagens superiores de respostas incorretas na emissão de juízos de conformidade com a norma na análise das frases 23 (67,7%) e 17 (41,4%) (cf. figura 83).

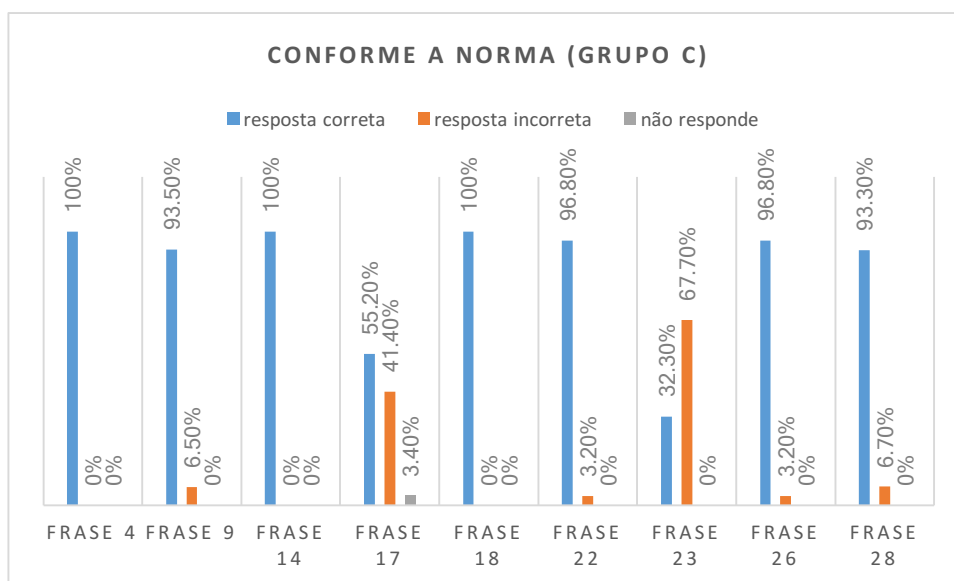


Figura 83. Emissão de juízos: análise de enunciados que não apresentam desvios (Grupo C).

Analisando as diferenças dos dois grupos na análise da frase 23 (cf. tabela 56), verificamos que a percentagem de acerto é superior no grupo dos finalistas (32,3%) do que no dos alunos do 1.º ano (28,3%).

Tabela 56.

*Juízos de conformidade com a norma (frase 23): valores por grupo e valores totais*

		conforme a norma 7 – juízo		Total
		resposta correta	resposta incorreta	
Ano curricular	1.º	28,3%	71,7%	100,0%
	5.º	32,3%	67,7%	100,0%
Total		29,8%	70,2%	100,0%

Com o objetivo de verificar, em função do “Ano Curricular”, a existência de diferenças nas respostas dadas à questão Q3A23, aplicou-se o teste de independência de *Qui quadrado* (cf. tabela 57). O resultado do teste não revelou a existência de dependência entre as duas variáveis ( $\chi^2_{(1)} = 0,146; p = 0,702$ ). Assim, pode concluir-se que as respostas obtidas na questão Q3A23 não são dependentes do “Ano Curricular”.

Tabela 57.

*Aplicação do teste Qui quadrado para verificar as diferenças entre os grupos na análise da frase 23*

Chi-Square Tests				
	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	,146 <sup>a</sup>	1	,702	
Continuity Correction <sup>b</sup>	,018	1	,892	
Likelihood Ratio	,146	1	,703	
Fisher's Exact Test				,806
Linear-by-Linear Association	,145	1	,704	,443
N of Valid Cases	84			

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,23.

b. Computed only for a 2x2 table

Focalizando as diferenças entre os dois grupos na emissão de juízos de conformidade com a norma face à *frase 17* (cf. tabela 58), constatamos que a percentagem de respostas corretas é mais elevada nos estudantes do 5.º ano (55,2%) do que nos do 1.º ano (38,8%).

Tabela 58.

*Juízos de conformidade com a norma (frase 17): valores por grupo e globais*

		conforme a norma 4 – juízo			Total
		não responde	resposta correta	resposta incorreta	
Ano curricular	1.º	0,0%	38,8%	61,2%	100,0%
	5.º	3,4%	55,2%	41,4%	100,0%
Total		1,3%	44,9%	53,8%	100,0%

As respostas dadas à questão Q3A17, evidenciadas estatisticamente na tabela 59, foram analisadas com o coeficiente de *Cramer*. Assim, revela-se que os testes de *Phi* e de *Cramer's V* não apresentam diferenças estatisticamente significativas ( $Phi = 0,230$ ;  $Cramer's V = 0,230$ ;  $p = 0,128$ ). Deste modo, os grupos são independentes no que concerne às suas escolhas.

Tabela 59.

*Aplicação dos testes de Phi e Cramer's V para verificar as diferenças dos dois grupos nas respostas à questão Q3A17*

Symmetric Measures			
		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Phi	,230	,128
	Cramer's V	,230	,128
N of Valid Cases		78	

Quanto aos juízos de conformidade com a norma relativamente às frases com problemas de correção linguística, os estudantes do mestrado encontraram dificuldades mais acentuadas (83,9%) na frase 2, já explicitada, e na frase 6 (83,9%) (cf. figura 84), enunciado em relação ao qual a percentagem de respostas incorretas foi superior à dos estudantes da licenciatura (74,5%). O enunciado 6 (*Cerca de cinquenta por cento dos inquiridos declarou ser favorável à realização de um referendo.*) incorpora um desvio resultante de um problema de concordância entre o sujeito (*Cerca de cinquenta por cento dos inquiridos*) e o verbo (*declarou*), dado que a expressão de percentagem seguida de um termo preposicionado no plural (*dos inquiridos*) exige a concordância do predicado com esse termo (na terceira pessoa do plural: *declararam*).

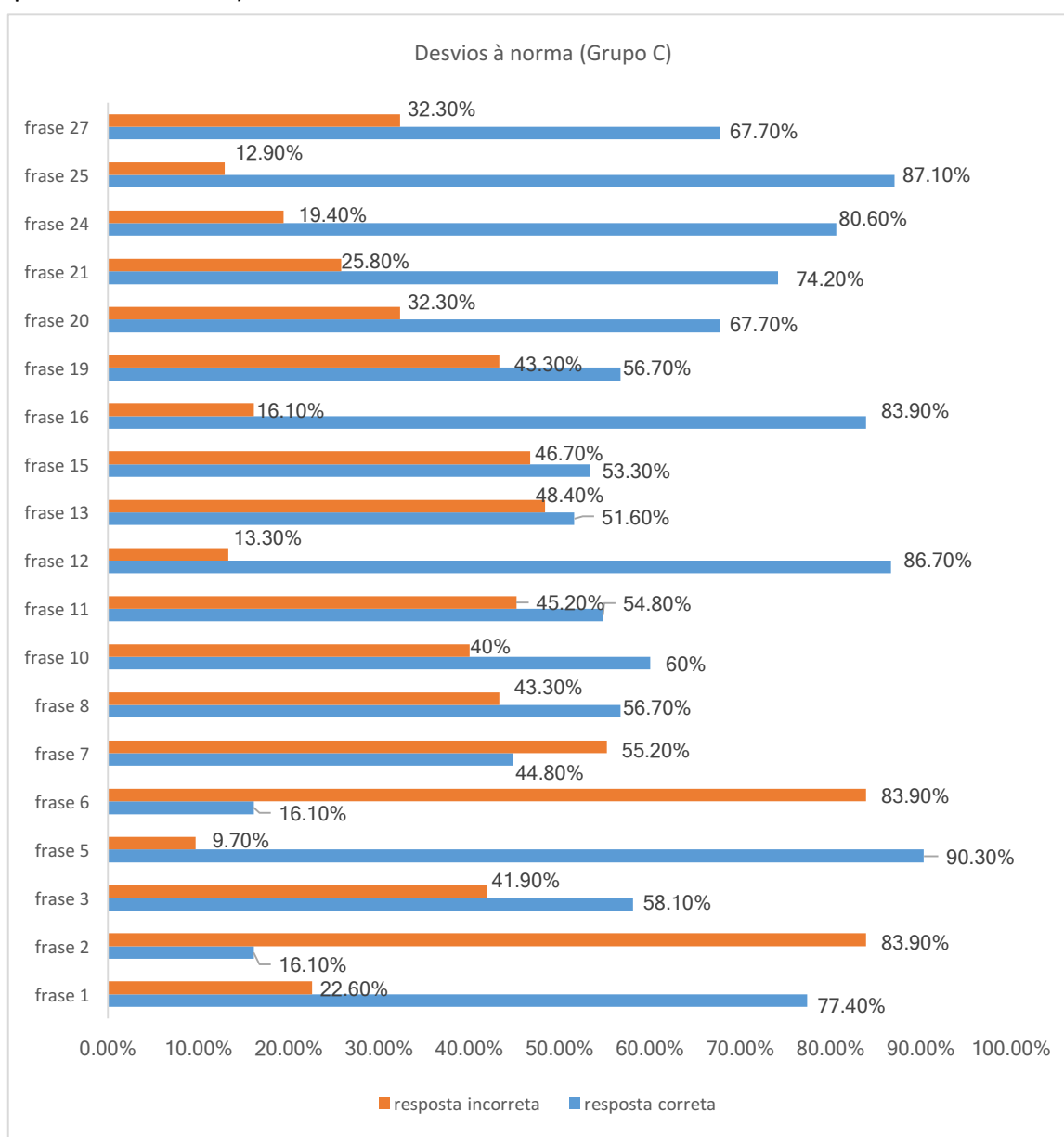


Figura 84. Emissão de juízos: análise de enunciados que apresentam desvios (Grupo C).



Para a análise estatística das diferenças entre os grupos nas tarefas de emissão de juízos de conformidade com a norma, tomando como referência todas as frases, antecipou-se que no 1º “Ano Curricular” a diferença aritmética entre o número de respostas corretas e incorretas (cf. tabela 60) seria menor do que no 5º “Ano Curricular” (cf. tabela 61). Para verificar se as diferenças constatadas são, do ponto de vista estatístico, proporcionalmente diferentes, em cada “Ano Curricular”, foi aplicado o *teste Binomial*. A Hipótese nula ficou definida como aquela que afirma que a proporção de respostas corretas e incorretas é de 0,5 para a população de cada “Ano Curricular”. Confirma-se que a diferença referida no 1º “Ano Curricular” não se revela estatisticamente significativa, o que significa que não existe uma diferença proporcionalmente diferente entre o número de respostas corretas e as incorretas, indicando que o 1º “Ano Curricular” apresenta um fraco desempenho.

Tabela 60.

*Teste Binomial para verificar as diferenças entre os grupos nas tarefas de emissão de juízos de conformidade com a norma - 1.º Ano Curricular*

		Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Exact Sig. (2-tailed)
Emissão de Juízos (todas as frases) - 1ºAno	Group 1	corretas	768	,52	,50	,186
	Group 2	incorretas	716	,48		
	Total		1484	1,00		

No entanto, a diferença anunciada no 5º “Ano Curricular” manifestou-se estatisticamente significativa, sendo o número de respostas corretas significativamente superior às respostas incorretas. Deste modo, podemos afirmar que este grupo apresentou melhor desempenho do que o 1º “Ano Curricular”.

Tabela 61.

*Teste Binomial para verificar as diferenças entre os grupos nas tarefas de emissão de juízos de conformidade com a norma - 5.º Ano Curricular*

		Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Exact Sig. (2-tailed)
Emissão de Juízos (todas as frases) - 5ºAno	Group 1	corretas	581	,67	,50	,000
	Group 2	incorretas	282	,33		
	Total		863	1,00		

A análise das diferenças conferidas entre os anos curriculares foi continuada pela verificação do nível de desempenho dos inquiridos, no sentido de verificar se este é superior a 0,8 nas

respostas corretas. O teste Binomial mostrou que a proporção de respostas corretas no 1º Ano Curricular, sendo igual a 0,5 (cf. tabela 62) ficou aquém do esperado, 0,8;  $p = 0,000$ .

Tabela 62.

*Teste Binomial para verificar o nível de desempenho nas tarefas de emissão de juízos – 1.º Ano Curricular*

		Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Exact Sig. (1-tailed)
Emissão de Juízos (todas as frases) - 1ºAno	Group 1	corretas	768	,5	,8	,000 <sup>a</sup>
	Group 2	incorretas	716	,5		
	Total		1484	1,0		

a. Alternative hypothesis states that the proportion of cases in the first group < ,8.

Situação idêntica foi observada no 5º Ano Curricular (cf. tabela 63), uma vez que o valor de 0,7 se revelou inferior ao esperado. Assim, pode afirmar-se que nenhum dos Anos Curriculares atingiu um desempenho igual a 0,8.

Tabela 63.

*Teste Binomial para verificar o nível de desempenho nas tarefas de emissão de juízos – 5.º Ano Curricular*

		Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Exact Sig. (1-tailed)
Emissão de Juízos (todas as frases) - 5ºAno	Group 1	corretas	581	,7	,8	,000 <sup>a</sup>
	Group 2	incorretas	282	,3		
	Total		863	1,0		

a. Alternative hypothesis states that the proportion of cases in the first group < ,8.

Após análise das diferenças existentes dentro de cada “Ano Curricular”, foram focalizadas as diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos. O teste estatístico aplicado, em consonância com o tipo da variável em estudo, foi o de *Mann-Whitney*, pois esta variável resultou do somatório do sucesso ou insucesso, numa escala nominal, em cada uma das frases. Assim, o objetivo foi comprovar se o desempenho dos dois anos curriculares pertence ou não pertence a uma população com a mesma mediana.

Com base na análise da estatística de teste e nos valores de  $p$  associados (cf. tabela 64), não existem evidências estatísticas para se afirmar que a avaliação do “Juízo em conformidade com a norma”, tanto nas respostas corretas como nas incorretas, é diferente nos dois grupos (*Mann – Whitney*  $U = 670,0$ ;  $Z = -1,617$ ;  $p = 0,106$ ), e (*Mann – Whitney*  $U = 694,0$ ;  $Z = -1,378$ ;  $p = 0,168$ ), respetivamente.

Tabela 64.

Aplicação do Teste de Mann-Whitney U para verificar as diferenças entre os grupos nas tarefas de emissão de juízos de conformidade com a norma

Test Statistics <sup>a</sup>		
	Juízo em conformidade com a norma - corretas	Juízo em conformidade com a norma - incorretas
Mann-Whitney U	670,000	694,000
Wilcoxon W	2155,000	1190,000
Z	-1,617	-1,378
Asymp. Sig. (2-tailed)	,106	,168

a. Grouping Variable: Ano curricular

Relativamente às tarefas de identificação e justificação dos enunciados que apresentavam problemas de correção linguística, a maioria dos inquiridos de ambos os grupos (38,07%) identificou e justificou os desvios de forma incompleta ou parcialmente correta, 28,22% foram capazes de identificar e justificar os erros corretamente, 20,43% responderam incorretamente e 13,28% não realizaram as tarefas, apesar de terem indicado que os enunciados integravam desvios à norma, o que parece evidenciar a sua falta de segurança neste domínio (cf. figura 85). Uma percentagem muito elevada de estudantes não realizou a tarefa (52,32%) de todo, grande parte deles por terem considerado, incorretamente, que o enunciado não apresentava problemas de correção linguística. As percentagens de não respostas às tarefas de explicitação são 60,43%, no caso dos alunos da licenciatura, e 38,2%, diferença que se pode justificar pelo maior número de acertos neste grupo no que se refere à emissão de juízos.

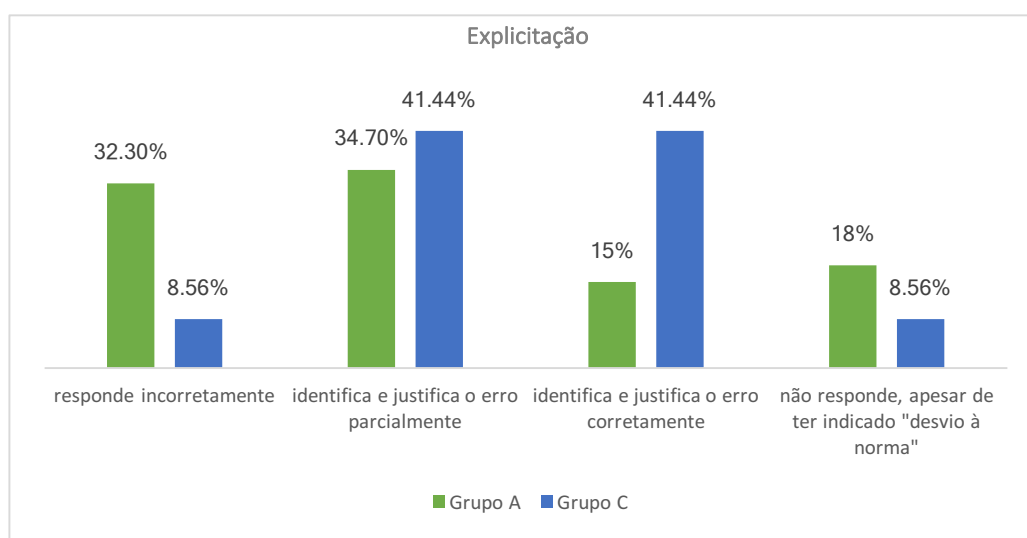


Figura 85. Tarefas de identificação e justificação de desvios (Comparação Grupos).

A análise da “Identificação e Justificação de Desvios” (cf. tabelas 65 e 66) revelou diferenças, dignas de realce, no critério “responde incorretamente” ( $Mann - Whitney U = 558,0$ ;  $Z = -2,641$ ;  $p = 0,08$ ) e no critério “Identifica e Justifica o erro corretamente” ( $Mann - Whitney U = 419,0$ ;  $Z = -4,094$ ;  $p = 0,000$ ). As diferenças assinaladas conduzem-nos à conclusão de que foi o 1.º “Ano Curricular” o que mais respondeu de forma incorreta e que foi o 5.º “Ano Curricular” o que apresentou melhor desempenho na “Identificação e Justificação do erro corretamente”.

Tabela 65.

*Identificação e justificação de desvios: valores globais e por grupo*

	Ranks			
	Ano curricular	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Identificação e Justificação de Desvios - responde incorretamente	1.º	54	48,17	2601,00
	5.º	31	34,00	1054,00
	Total	85		
Identifica e Justifica o erro parcialmente	1.º	54	40,06	2163,50
	5.º	31	48,11	1491,50
	Total	85		
Identifica e Justifica o erro corretamente	1.º	54	35,26	1904,00
	5.º	31	56,48	1751,00
	Total	85		
Não responde, apesar de ter indicado "desvio à norma"	1.º	54	45,02	2431,00
	5.º	31	39,48	1224,00
	Total	85		

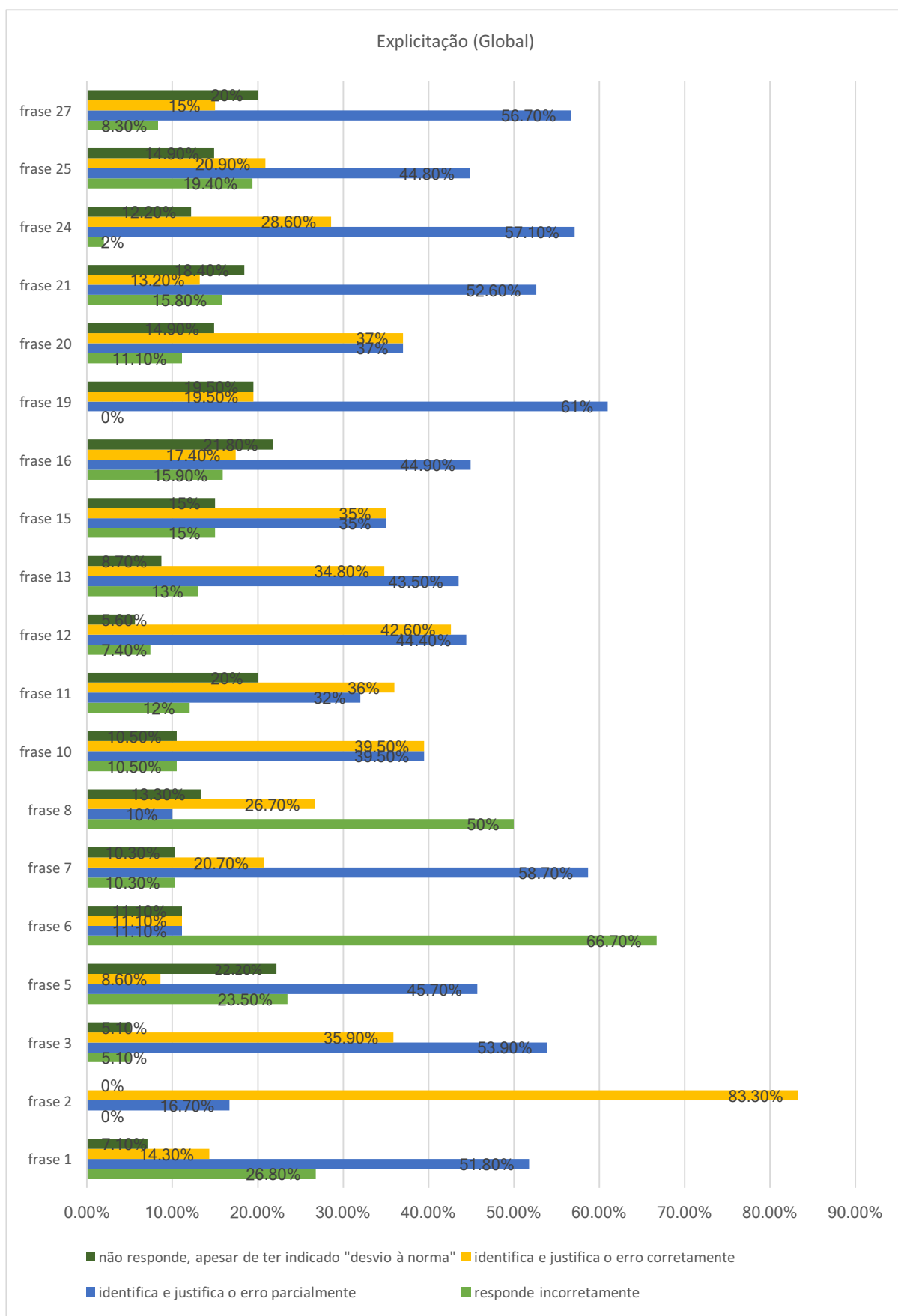
Tabela 66.

*Aplicação de Teste de Mann-Whitney U para verificar diferenças entre os grupos nas tarefas de identificação e justificação dos desvios*

Test Statistics <sup>a</sup>				
	Identificação e Justificação de Desvios - responde incorretamente	Identifica e Justifica o erro parcialmente	Identifica e Justifica o erro corretamente	Não responde, apesar de ter indicado "desvio à norma"
Mann-Whitney U	558,000	678,500	419,000	728,000
Wilcoxon W	1054,000	2163,500	1904,000	1224,000
Z	-2,641	-1,455	-4,094	-1,135
Asymp. Sig. (2-tailed)	,008	,146	,000	,257

a. Grouping Variable: Ano curricular

Como se pode observar no gráfico que se segue, os enunciados desviantes que reuniram as maiores percentagens de respostas incorretas foram a frase 6 (66,7%) e a frase 8 (*O livro que eu mais gostei foi-me oferecido pela minha mãe.*), que apresentava um problema de seleção categorial, com 50%.



**Figura 86.** Resultados nas tarefas de identificação e justificação de desvios, por frase (Resultados globais).

Analisando as diferenças entre os dois grupos na tarefa de identificação e justificação do desvio apresenta na *frase 6* (cf. tabela 67), verificamos que todos os respondentes do grupo C apresentaram respostas incorretas.

Tabela 67.

*Tarefa de identificação e justificação de desvios (frase 6): valores globais e por grupo*

		concordância 2 - identificação e justificação				Total
		responde incorretamente	identifica e justifica o erro parcialmente	identifica e justifica o erro corretamente	não responde, apesar de ter indicado 'desvio ? norma'	
Ano curricular	1.º	58,3%	16,7%	16,7%	8,3%	100,0%
	5.º	83,3%	00,0%	00,0%	16,7%	100,0%
Total		66,7%	11,1%	11,1%	11,1%	100,0%

A verificação de uma possível relação entre o “Ano Curricular” e a questão Q3A6b (Tabela 68), com base na interpretação da estatística de teste do *Coeficiente de Contingência* e do seu *p value* associado (*Coef. Cont.* = 0,357; *p* = 0,453), não evidenciou diferenças, do ponto de vista estatístico, dignas de destaque. Assim, os grupos mostram-se independentes no que concerne à questão Q3A6b.

Tabela 68.

*Aplicação do Teste do Coeficiente de Contingência para verificar diferenças entre os grupos na identificação e justificação do desvio presente na frase 6*

Symmetric Measures			
		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,357	,453
N of Valid Cases		18	

Em relação à análise da *frase 8*, observaram-se diferenças, do ponto de vista estatístico, dignas de destaque (*Coef. Cont.* = 0,539; *p* = 0,006). Assim, os grupos não são independentes no que concerne à questão Q3A8b (cf. tabela 69).

Tabela 69.

*Aplicação do Teste do Coeficiente de Contingência para verificar diferenças entre os grupos na identificação e justificação do desvio presente na frase 8*

Symmetric Measures			
		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,539	,006
N of Valid Cases		30	

Além das diferenças entre os dois grupos relativas aos enunciados 6 e 8, já analisadas, importa assinalar que se registaram mais repostas corretas relativamente à frase 2 (100%) por parte dos inquiridos do grupo A, como se pode observar nas figura 88 e 89. A estatística do teste do *Coeficiente de Contingência* (cf. tabela 70) e o valor associado do *pvalue* (*Coef. Cont.* = 0,196;  $p = 0,624$ ), pertencentes à análise da questão Q3A2b, não revela, todavia, diferenças estatisticamente significativas. Assim, os grupos são independentes no que concerne às respostas dadas, não existindo uma relação entre as variáveis.

Tabela 70.

*Utilização do teste do Coeficiente de Contingência para analisar as diferenças entre os grupos na análise da frase 2*

Symmetric Measures			
		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,196	,624
N of Valid Cases		6	

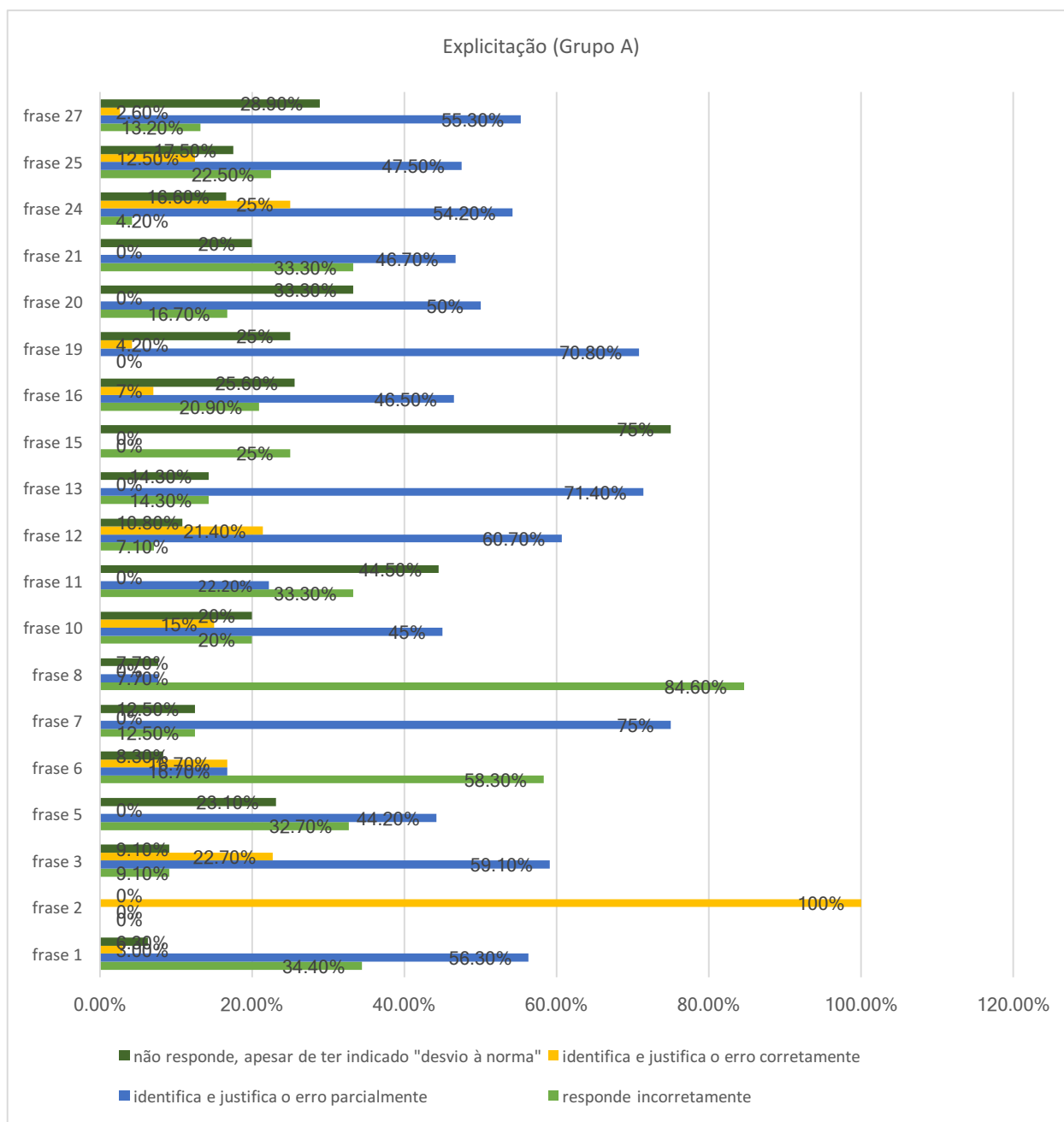


Figura 87. Resultados nas tarefas de identificação e justificação de desvios, por frase (Grupo A).



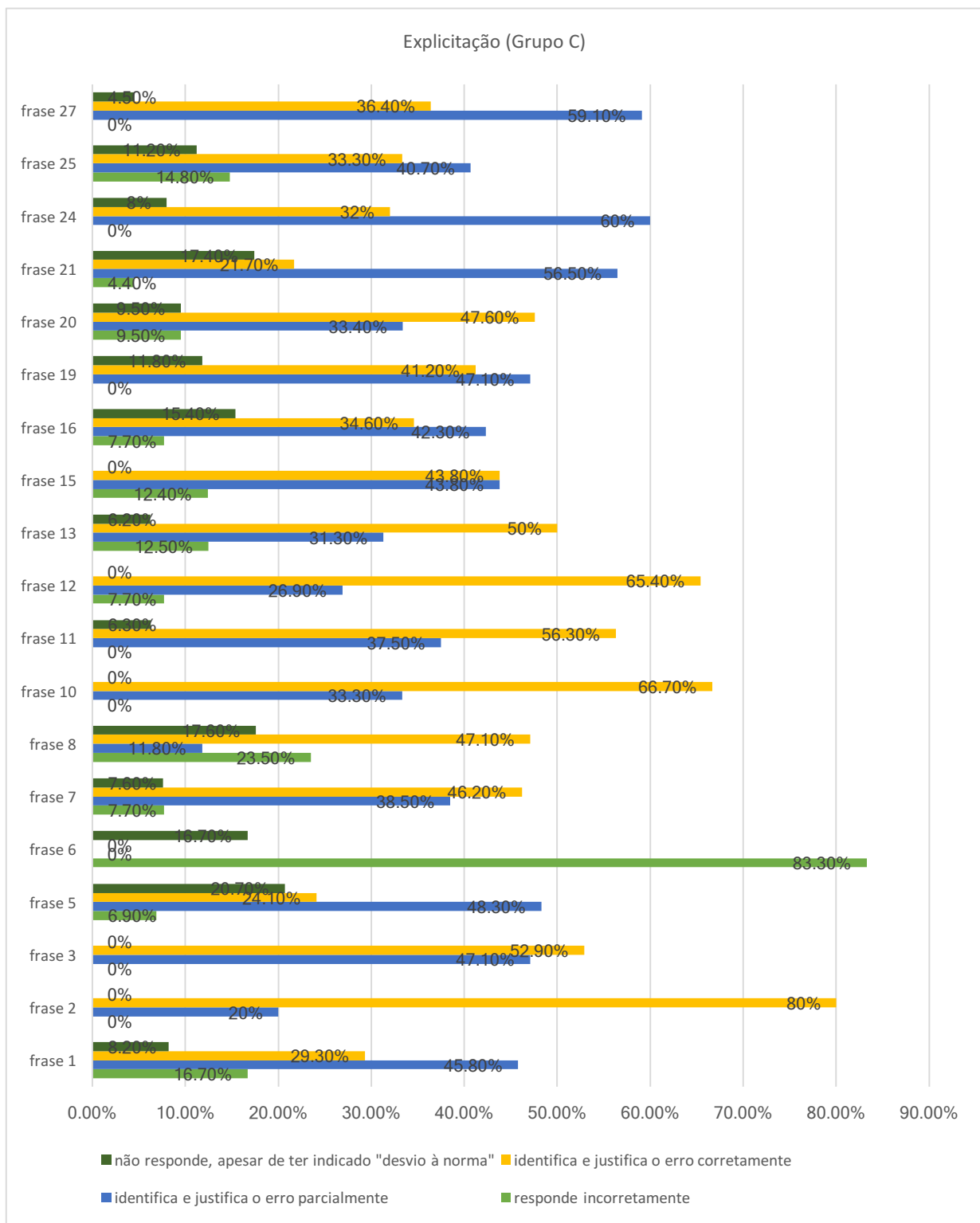


Figura 88. Resultados nas tarefas de identificação e justificação de desvios, por frase (Grupo C).

Analisando, agora, os resultados relativos às propostas de correção dos enunciados que os inquiridos consideraram integrar problemas de correção linguística, apuramos que 70,45%

das respostas da totalidade dos respondentes estão corretas, 18,96% estão incorretas, 8,35% estão parcialmente corretas e 4,5% não respondem, apesar de terem declarado que os enunciados em análise constituíam desvios à norma. Registou-se, mais uma vez, uma percentagem elevada de não respostas (52,26%), em grande parte devido ao facto de muitos inquiridos terem assinalado incorretamente as frases como corretas nas tarefas de emissão de juízos de conformidade com a norma.

A análise das “Propostas de Correção” (cf. tabela 71) revelou diferenças, dignas de realce, no critério “Resposta parcialmente correta” ( $Mann - Whitney U = 583,5$ ;  $Z = -3,194$ ;  $p = 0,001$ ) e no critério “Resposta correta” ( $Mann - Whitney U = 326,0$ ;  $Z = -4,678$ ;  $p = 0,000$ ).

As diferenças assinaladas conduzem-nos à conclusão de que foi o 1.º “Ano Curricular” o que apresentou um maior número de “respostas parcialmente corretas” e que o 5.º “Ano Curricular” foi o que apresentou o número mais elevado de “respostas corretas” (cf. tabela 72).

Tabela 71.

*Propostas de correção: valores globais e por grupo*

	Ranks			
	Ano curricular	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Resposta incorreta	1.º	54	46,02	2485,00
	5.º	31	37,74	1170,00
	Total	85		
Resposta parcialmente correta	1.º	<b>54</b>	<b>47,69</b>	2575,50
	5.º	31	34,82	1079,50
	Total	85		
Resposta correta	1.º	54	33,54	1811,00
	5.º	<b>31</b>	<b>59,48</b>	1844,00
	Total	85		
Não responde, apesar de ter indicado "desvio à norma"	1.º	54	43,00	2322,00
	5.º	31	43,00	1333,00
	Total	85		

Tabela 72.

Aplicação do teste de Mann-Whitney U para verificar diferenças entre os grupos no que se refere às propostas de correção

	Test Statistics <sup>a</sup>			
	Resposta incorreta	Resposta parcialmente correta	Resposta correta	Não responde, apesar de ter indicado "desvio à norma"
Mann-Whitney U	674,000	583,500	326,000	837,000
Wilcoxon W	1170,000	1079,500	1811,000	1333,000
Z	-1,587	-3,194	-4,678	,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,113	,001	,000	1,000

a. Grouping Variable: Ano curricular

Os enunciados que pareceram colocar maiores dificuldades aos estudantes foram, como se pode verificar pela leitura da figura 89, as frases 6, 8 e 15, com 66,7%, 50% e 20% de respostas incorretas, respetivamente.

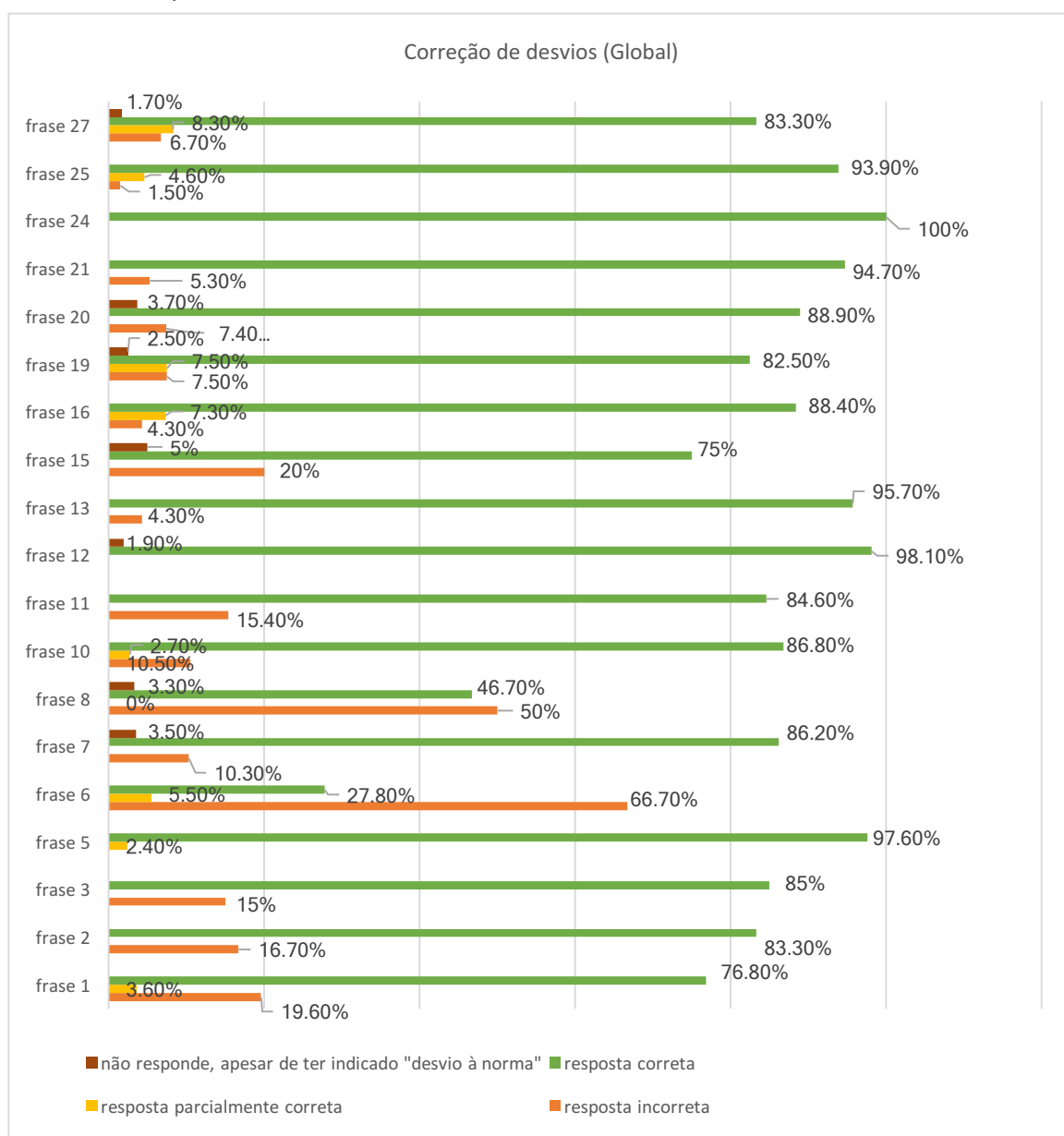


Figura 89. Resultados nas tarefas de correção de enunciados, por frase (Valores globais).

As diferenças entre os resultados dos estudantes recém-chegados à instituição e os finalistas são acentuadas, também neste ponto, como se pode observar no gráfico seguidamente apresentado. Regista-se uma percentagem de 60,43% de não respostas no grupo A e de 38,01% no grupo C. Enquanto a grande maioria (93,59%) dos estudantes do grupo C responde corretamente, a dispersão do grau de correção das respostas dos estudantes do grupo A é considerável, distribuindo-se por “resposta correta” (47,3%), “resposta incorreta” (31,8%) e “resposta parcialmente correta” (16,4%), registando-se a ausência de resposta de estudantes deste grupo que declararam que os enunciados integravam problemas de correção linguística (4,5%). De novo, parece observar-se uma melhoria significativa nos domínios do conhecimento científico analisados ao longo da formação inicial.

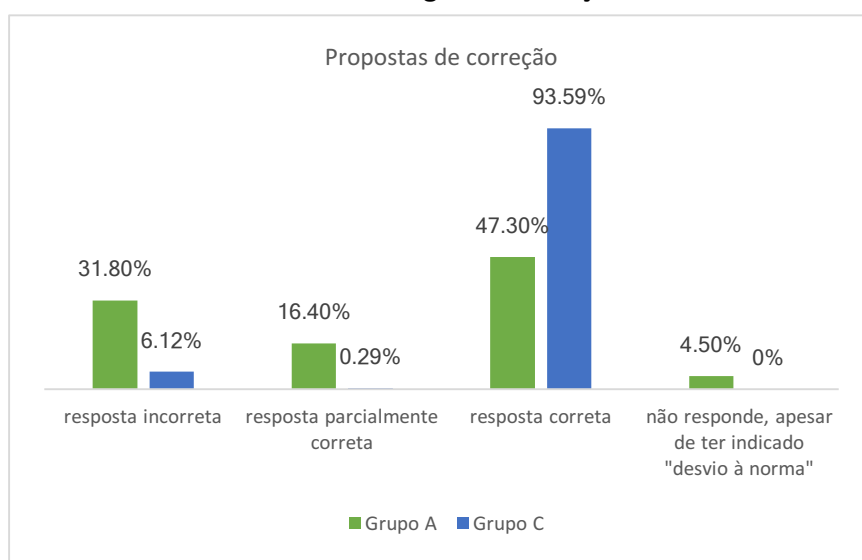


Figura 90. Propostas de correção dos desvios (Comparação Grupos).

A maior incidência de respostas incorretas de participantes do grupo A quanto às propostas de correção de enunciados desviantes verificou-se nas frases 8, 6 e 15, com percentagens de respostas erradas de 69,2%, 58,3% e 50%, respetivamente, como se pode observar na figura 91.

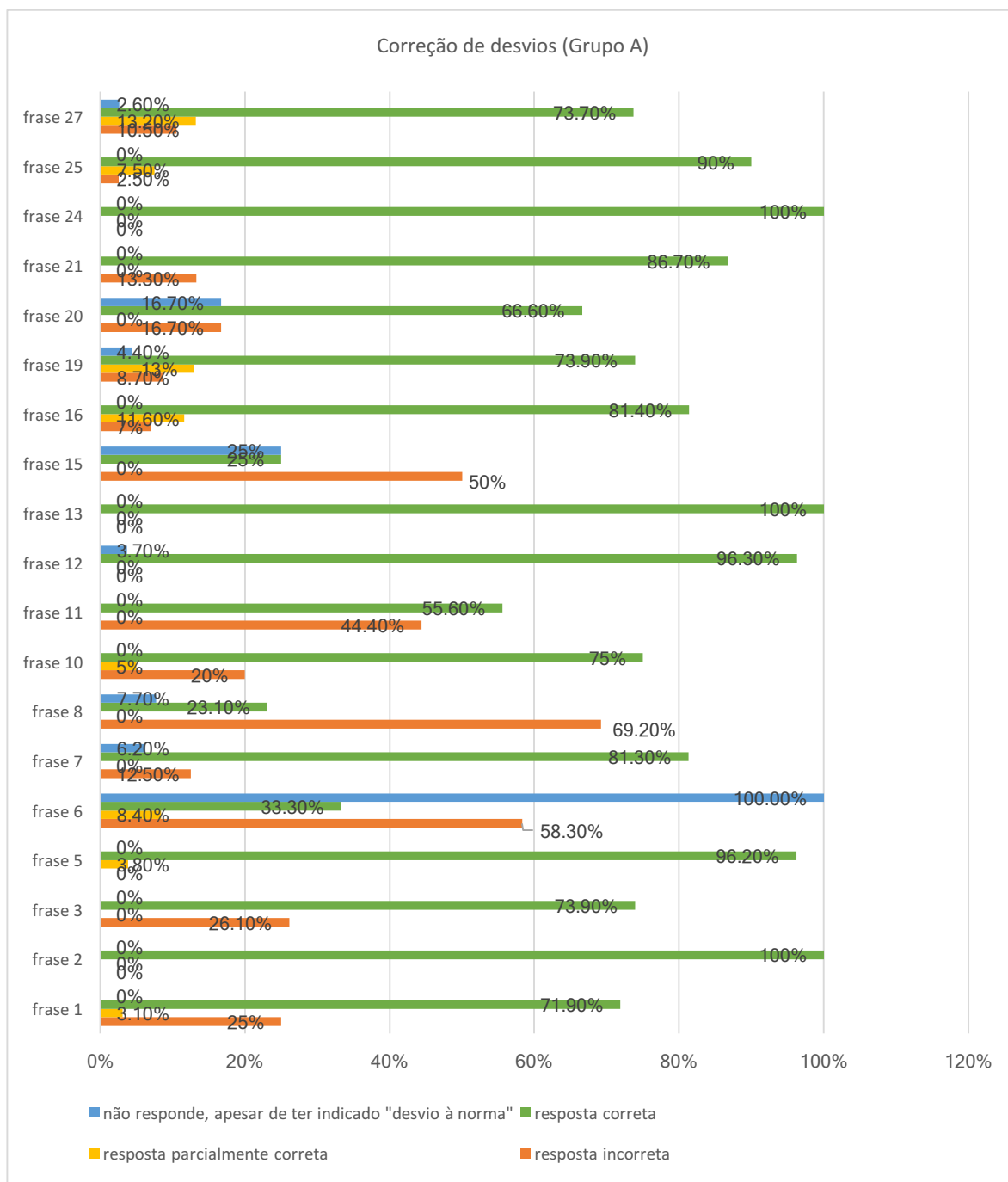


Figura 91. Resultados nas tarefas de correção de enunciados, por frase (Grupo A).

Em relação aos alunos finalistas, as dificuldades mais acentuadas registraram-se na correção dos enunciados 6, 8 e 2, com percentagens de respostas incorretas de 83,3%, 35,3% e 20%, respetivamente (cf. figura 92).

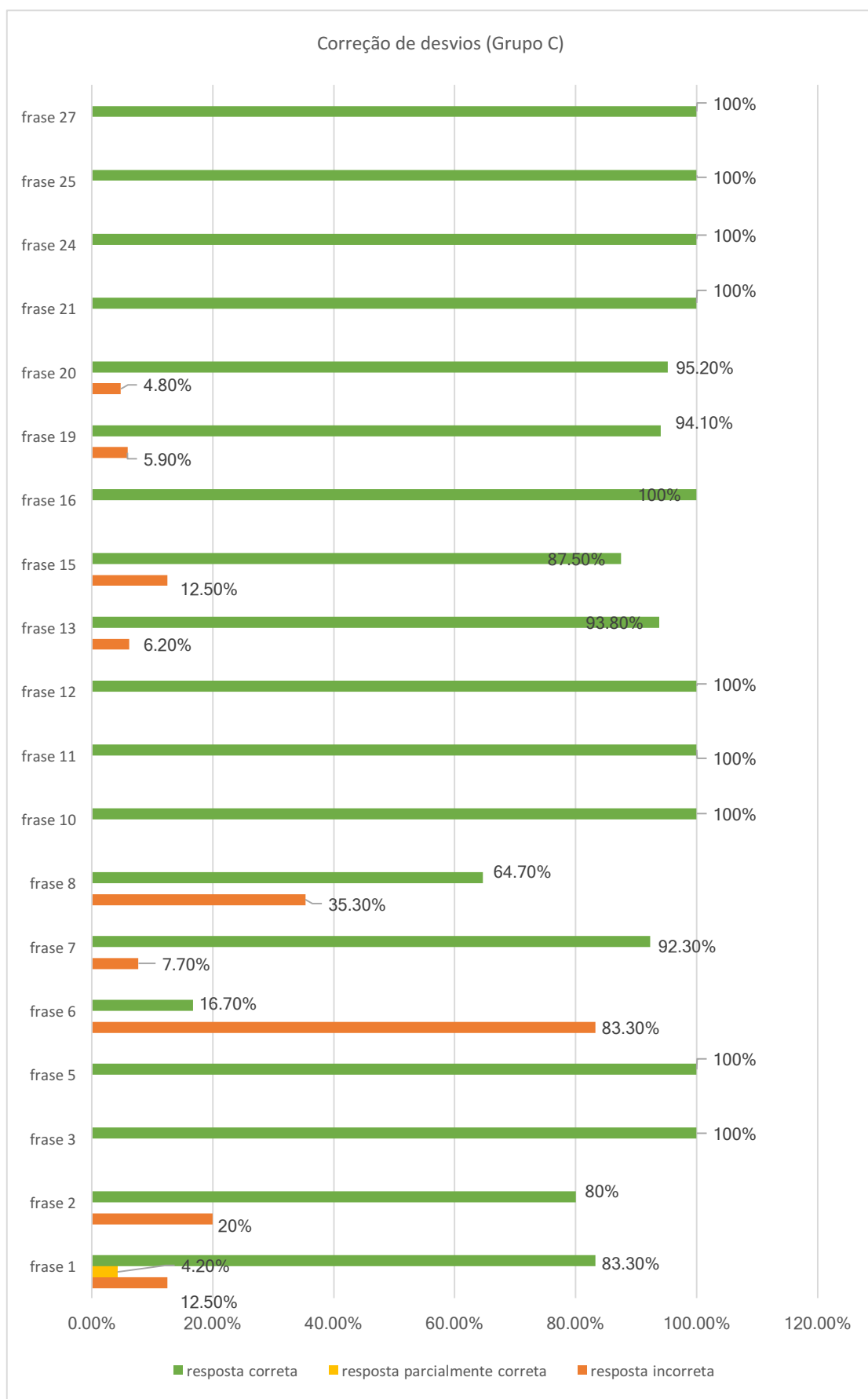


Figura 92. Resultados nas tarefas de correção de enunciados, por frase (Grupo C).

Analisando estatisticamente as diferenças entre os grupos nas propostas de correção do enunciado 2, constatamos que, com base na estatística de teste do *Coeficiente de Contingência* e do *pvalue* associado do (*Coef. Cont.* = 0,196; *p* = 0,624), não existem diferenças estatisticamente significativas. Assim, os grupos são independentes, não existindo uma relação entre o ano curricular e a questão em estudo. Em relação ao enunciado 6, a análise também não evidenciou diferenças, do ponto de vista estatístico, dignas de destaque (*Coef. Cont.* = 0,257; *p* = 0,529). Assim, os grupos mostram-se independentes no que concerne à questão Q3A6c. De igual modo, no que se refere à *frase 8*, as diferenças registadas não são estatisticamente significativas (*Coef. Cont.* = 0,401; *p* = 0,057), sendo, por isso, os grupos independentes face a esta questão.

Em suma, a análise estatística das respostas ao questionário 3 permitiu identificar diferenças estatisticamente relevantes na emissão de juízos de conformidade com a norma relativamente às frases 2, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 20 e 24, na identificação e justificação de desvios presentes nas frases 1, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 16, 19, 20 e 27 e na correção dos enunciados 3, 10, 11 e 15.

A análise das várias questões de resposta aberta dos três questionários permitiu, ainda, a identificação de fragilidades ao nível do conhecimento científico dos participantes em tarefas em que o conteúdo da resposta é o próprio conhecimento científico ou em problemas de correção linguísticos detetados nas respostas dos estudantes e que prejudicam a qualidade da sua expressão escrita. Em relação ao segundo caso, destacam-se fragilidades a nível da ortografia, da pontuação, do léxico e da morfosintaxe. Estas lacunas interferem nas produções dos falantes, como se pode verificar na análise do exemplo de um estudante (A11), que, no questionário 3, considerou o enunciado desviante *A Matemática é a disciplina onde os alunos evidenciam dificuldades mais significativas* (frase 11) correto e integrou esse desvio numa das suas respostas:

É a matéria onde normalmente os alunos se sentem menos à vontade e que têm mais dificuldades (A11).

Ainda que se tenham verificado estas fragilidades nas respostas de estudantes de ambos os grupos, estas são muito mais acentuadas no grupo dos estudantes recém-chegados à instituição. Importa, também, assinalar a ocorrência de muitos desvios ortográficos relacionados com as alterações na grafia das palavras em virtude do acordo ortográfico nas respostas dos estudantes do grupo A, aspeto praticamente inexistente no que ao grupo C diz respeito. Deste modo, tendo em conta estes dados e os resultados relativos ao questionário 3, parece existir uma evolução positiva acentuada ao longo da formação inicial no que se refere ao desenvolvimento do conhecimento científico.

#### 4.4.4. Dimensões valorizadas no desenvolvimento do conhecimento profissional e das práticas em ensino e aprendizagem da gramática

No que se refere à influência das aprendizagens realizadas na formação inicial sobre a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática, esta é globalmente valorizada pelos estudantes. Em resposta à questão Q1C12, a maioria dos inquiridos de ambos os grupos considera-a “muito importante” (51,8%), 40% “importante” e 8,2% “importante” (cf. tabela 73). Se olharmos às diferenças entre os dois grupos, verificamos que a maioria das repostas dos estudantes da licenciatura recaem na opção “muito importante” (57,4%) e que essa maior incidência se regista na opção “importante” (58,4%). Não se registam diferenças estatisticamente relevantes ( $Mann - Whitney U = 750,000$ ;  $Z = -0,890$ ;  $p = 0,374$ ).

Tabela 73.

*Importância atribuída à influência da formação inicial sobre a planificação do ensino da gramática: valores por grupo e valores totais*

			Curso		Total
			LEB	ME	
O que aprendi no curso de formação inicial	Pouco importante	Frequência	6	1	7
		% relativa a O que aprendi no curso de formação inicial	85,7%	14,3%	100,0%
		% relativa a Curso	11,1%	3,2%	8,2%
	Importante	Frequência	17	17	34
		% relativa a O que aprendi no curso de formação inicial	50,0%	50,0%	100,0%
		% relativa a Curso	31,5%	54,8%	40,0%
	Muito importante	Frequência	31	13	44



	% relativa a O que aprendi no curso de formação inicial	70,5%	29,5%	100,0%
	% within Curso	57,4%	41,9%	51,8%
	Count	54	31	85
Total	% within O que aprendi no curso de formação inicial	63,5%	36,5%	100,0%
	% within Curso ESELx	100,0%	100,0%	100,0%

De um modo geral, os inquiridos avaliam de forma positiva a influência da investigação recente na área sobre a planificação do trabalho da gramática, já que a maioria a considera “importante” (48,2%) ou “muito importante” (34,9%), enquanto 14,5% declaram que é “pouco importante” (14,5%) ou “nada importante” (2,4%) (cf. tabela 74). Os estudantes dos dois grupos parecem estar conscientes da relevância de os docentes considerarem a investigação recente na área para a planificação do seu trabalho, não se registando diferenças significativas entre os resultados ( $Mann - Whitney U = 710,000$ ;  $Z = -0,878$ ;  $p = 0,380$ ).

Tabela 74.

*Importância atribuída à investigação recente na área: valores por grupo e valores totais*

			Curso		Total
			LEB	ME	
A investigação recente na área	Nada importante	Frequência	2	0	2
		% relativa a A investigação recente na área	100,0%	0,0%	100,0%
		% relativa a Curso	3,8%	0,0%	2,4%
	Pouco importante	Frequência	8	4	12
		% relativa a A investigação recente na área	66,7%	33,3%	100,0%
		% relativa a Curso	15,1%	13,3%	14,5%
	Importante	Frequência	26	14	40
		% relativa a A investigação recente na área	65,0%	35,0%	100,0%
		% relativa a Curso	49,1%	46,7%	48,2%
	Muito importante	Frequência	17	12	29
		% relativa a A investigação recente na área	58,6%	41,4%	100,0%
		% relativa a Curso	32,1%	40,0%	34,9%
	Total	Frequência	53	30	83
		% relativa a A investigação recente na área	63,9%	36,1%	100,0%
		% relativa a Curso	100,0%	100,0%	100,0%

Relativamente à influência das orientações curriculares sobre o ensino da gramática, esta é globalmente avaliada pelos inquiridos como “importante” (50,6%) ou “muito importante” (36,5%), registando-se percentagens reduzidas de escolhas das opções “pouco importante”

(11,8%) ou “importante” (1,2%) (cf. tabela 75), não se assinalando diferenças significativas entre os grupos de participantes ( $Mann - Whitney U = 817,5$ ;  $Z = -0,197$ ;  $p = 0,844$ ).

Tabela 75.

*Importância atribuída às orientações curriculares: valores por grupo e valores totais*

			Curso		Total
			LEB	ME	
As orientações curriculares	Nada importante	Frequência	1	0	1
		% relativa a As orientações curriculares	100,0%	0,0%	100,0%
		% relativa a Curso	1,9%	0,0%	1,2%
	Pouco importante	Frequência	7	3	10
		% relativa a As orientações curriculares	70,0%	30,0%	100,0%
		% relativa a Curso	13,0%	9,7%	11,8%
	Importante	Frequência	25	18	43
		% relativa a As orientações curriculares	58,1%	41,9%	100,0%
		% relativa a Curso	46,3%	58,1%	50,6%
	Muito importante	Frequência	21	10	31
		% relativa a As orientações curriculares	67,7%	32,3%	100,0%
		% relativa a Curso	38,9%	32,3%	36,5%
	Total	Frequência	54	31	85
		% relativa a As orientações curriculares	63,5%	36,5%	100,0%
		% relativa a Curso	100,0%	100,0%	100,0%

Também as orientações terminológicas são de um modo geral consideradas um fator “muito importante” (48,8%) ou “importante” (47,6%) pelos inquiridos, no seu conjunto, não tendo ninguém considerado que não é importante. Não existem diferenças acentuadas nas respostas entre os grupos, conforme se pode verificar na tabela 76.

Tabela 76.

*Importância atribuída às orientações terminológicas: valores por grupo e valores totais*

			Curso		Total
			LEB	ME	
As orientações terminológicas	Pouco importante	Frequência	2	1	3
		% relativa a As orientações terminológicas	66,7%	33,3%	100,0%
		% relativa a Curso	3,8%	3,2%	3,6%
	Importante	Frequência	28	12	40
		% relativa a As orientações terminológicas	70,0%	30,0%	100,0%
		% relativa a Curso	52,8%	38,7%	47,6%
	Muito importante	Frequência	23	18	41
		% relativa a As orientações terminológicas	56,1%	43,9%	100,0%
		% relativa a Curso	43,4%	58,1%	48,8%
	Total	Frequência	53	31	84
		% relativa a As orientações terminológicas	63,1%	36,9%	100,0%
		% relativa a Curso	100,0%	100,0%	100,0%

Relativamente à influência da intuição pessoal sobre a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática esta é razoavelmente valorizada pelo conjunto dos inquiridos, registando-se 34,5% de incidência na opção “importante”, 34,5% em “pouco importante”, 20,2% em “muito importante” e 10,7% em “nada importante” (cf. tabela 77). Novamente, não ocorrem, nesta alínea, diferenças significativas entre os grupos de participantes ( $Mann - Whitney U = 803,000$ ;  $Z = -0,180$ ;  $p = 0,857$ ).

Tabela 77.

*Importância atribuída à intuição pessoal: valores por grupo e valores totais*

			Curso		Total
			LEB	ME	
A minha intuição	Nada importante	Frequência	5	4	9
		% relativa a A minha intuição	55,6%	44,4%	100,0%
		% relativa a Curso	9,4%	12,9%	10,7%
	Pouco importante	Frequência	19	10	29
		% relativa a A minha intuição	65,5%	34,5%	100,0%
		% relativa a Curso	35,8%	32,3%	34,5%
	Importante	Frequência	18	11	29
		% relativa a A minha intuição	62,1%	37,9%	100,0%
		% relativa a Curso	34,0%	35,5%	34,5%
	Muito importante	Frequência	11	6	17
		% relativa a A minha intuição	64,7%	35,3%	100,0%
		% relativa a Curso	20,8%	19,4%	20,2%
	Total	Frequência	53	31	84
		% relativa a A minha intuição	63,1%	36,9%	100,0%
% relativa a Curso		100,0%	100,0%	100,0%	

No que diz respeito à experiência prévia, este fator é valorizado pelos inquiridos, visto que uma grande parte dos estudantes o considera “importante” (47,1%) ou “muito importante” (34,1%), conforme se pode observar na tabela 78. Neste ponto, parece haver uma valorização ligeiramente superior no grupo A, dado que a soma das percentagens reunidas nas opções “importante” e “muito importante” é superior (85,1%) à verificada no grupo C (74,2%).

Tabela 78.

*Importância atribuída à experiência prévia: valores por grupo e valores totais*

			Curso		Total
			LEB	ME	
A minha experiência prévia	Nada importante	Frequência	1	1	2
		% relativa a A minha experiência prévia	50,0%	50,0%	100,0%
		% relativa a Curso	1,9%	3,2%	2,4%
	Pouco importante	Frequência	7	7	14

	Importante	% relativa a A minha experiência prévia	50,0%	50,0%	100,0%
		% relativa a Curso	13,0%	22,6%	16,5%
		Frequência	24	16	40
		% relativa a A minha experiência prévia	60,0%	40,0%	100,0%
		% relativa a Curso	44,4%	51,6%	47,1%
		Frequência	22	7	29
	Muito importante	% relativa a A minha experiência prévia	75,9%	24,1%	100,0%
		% relativa a Curso	40,7%	22,6%	34,1%
		Frequência	54	31	85
	Total	% relativa a A minha experiência prévia	63,5%	36,5%	100,0%
		% relativa a Curso	100,0%	100,0%	100,0%

A influência dos objetivos pessoais sobre a planificação do trabalho da gramática é medianamente valorizada pelos inquiridos, na medida em que aproximadamente 50% das respostas se situam nas opções “pouco importante” ou “nada importante” e cerca de 50% incidem em “importante” e “muito importante”, como se pode observar na tabela 79. Este fator parece ser visto como ligeiramente mais influente pelos estudantes do grupo A, com percentagens mais elevadas de respostas nas opções “importante” (38,9% em comparação com 35,5%, registada no grupo C) e “muito importante” (16,7%, por oposição a 6,5%, relativa ao grupo C).

Tabela 79.

*Importância atribuída aos objetivos pessoais: valores por grupo e valores totais*

			Curso		Total
			LEB	ME	
Os meus objetivos pessoais	Nada importante	Frequência	6	4	10
		% relativa a Os meus objetivos pessoais	60,0%	40,0%	100,0%
		% relativa a Curso	11,1%	12,9%	11,8%
	Pouco importante	Frequência	18	14	32
		% relativa a Os meus objetivos pessoais	56,3%	43,8%	100,0%
		% relativa a Curso	33,3%	45,2%	37,6%
	Importante	Frequência	21	11	32
		% relativa a Os meus objetivos pessoais	65,6%	34,4%	100,0%
		% relativa a Curso	38,9%	35,5%	37,6%
	Muito importante	Frequência	9	2	11
		% relativa a Os meus objetivos pessoais	81,8%	18,2%	100,0%
		% relativa a Curso	16,7%	6,5%	12,9%
	Total	Frequência	54	31	85
		% relativa a Os meus objetivos pessoais	63,5%	36,5%	100,0%
	Total	% relativa a Curso	100,0%	100,0%	100,0%

A maior parte do conjunto dos inquiridos atribui um grau de “importante” (57,6%) à influência dos objetivos da escola e do agrupamento sobre o planeamento do ensino e da aprendizagem da gramática, distribuindo-se as restantes escolhas dos participantes por “pouco importante” (21,2%), “muito importante” (17,6%) e “nada importante” (3,5%), como se pode observar na tabela 80. Analisando as diferenças entre os dois grupos de estudantes, verifica-se que, apesar de a maior parte dos estudantes de ambos os grupos ter selecionado a opção “importante”, a percentagem de escolhas do grupo C nesta alternativa é muito superior (70% face a 50% do grupo A). Por outro lado, o valor das respostas na hipótese “muito importante” é superior no grupo A (24,1%) relativamente ao grupo C (6,5%).

Tabela 80.

*Importância atribuída aos objetivos da escola e do agrupamento: valores por grupo e valores totais*

			Curso		Total
			LEB	ME	
Os objetivos da escola e do agrupamento	Nada importante	Frequência	3	0	3
		% relativa a Os objetivos da escola e do agrupamento	100,0%	0,0%	100,0%
		% relativa a Curso	5,6%	0,0%	3,5%
	Pouco importante	Frequência	11	7	18
		% relativa a Os objetivos da escola e do agrupamento	61,1%	38,9%	100,0%
		% relativa a Curso	20,4%	22,6%	21,2%
	Importante	Frequência	27	22	49
		% relativa a Os objetivos da escola e do agrupamento	55,1%	44,9%	100,0%
		% relativa a Curso	50,0%	71,0%	57,6%
	Muito importante	Frequência	13	2	15
		% relativa a Os objetivos da escola e do agrupamento	86,7%	13,3%	100,0%
		% relativa a Curso	24,1%	6,5%	17,6%
	Total	Frequência	54	31	85
		% relativa a Os objetivos da escola e do agrupamento	63,5%	36,5%	100,0%
		% relativa a Curso	100,0%	100,0%	100,0%

As opiniões e conceções dos sujeitos são consideradas um fator razoavelmente influente na planificação do ensino da gramática pelo conjunto dos participantes, registando-se 50,6% de escolhas em “importante”, 32,9% em “pouco importante”, 8,2% em “muito importante” e 8,2% em “nada importante” (cf. tabela 81). Não se observam diferenças assinaláveis entre os resultados dos dois grupos ( $Mann - Whitney U = 824,5$ ;  $Z = -0,125$ ;  $p = 0,901$ ).

Tabela 81.

*Importância atribuída às opiniões e concepções pessoais: valores por grupo e valores totais*

			Curso		Total
			LEB	ME	
As minhas opiniões e concepções	Nada importante	Frequência	5	2	7
		% relativa a As minhas opiniões e concepções	71,4%	28,6%	100,0%
		% relativa a Curso	9,3%	6,5%	8,2%
	Pouco importante	Frequência	17	11	28
		% relativa a As minhas opiniões e concepções	60,7%	39,3%	100,0%
		% relativa a Curso	31,5%	35,5%	32,9%
	Importante	Frequência	28	15	43
		% relativa a As minhas opiniões e concepções	65,1%	34,9%	100,0%
		% relativa a Curso	51,9%	48,4%	50,6%
	Muito importante	Frequência	4	3	7
		% relativa a As minhas opiniões e concepções	57,1%	42,9%	100,0%
		% relativa a Curso	7,4%	9,7%	8,2%
	Total	Frequência	54	31	85
		% relativa a As minhas opiniões e concepções	63,5%	36,5%	100,0%
		% relativa a Curso	100,0%	100,0%	100,0%

As opiniões dos pares são valorizadas como fatores “importantes” quanto à influência que exercem sobre o ensino da gramática pela maior parte dos inquiridos, no seu conjunto (42,4%), conforme se pode constatar pela leitura da tabela 82. Ainda assim, uma percentagem considerável de inquiridos (31%) avalia este fator como “pouco importante”. As restantes respostas repartem-se pelas opções “nada importante” e “muito importante”, com 10,7% cada. Não se observam diferenças significativas entre os resultados dos dois grupos (*Mann – Whitney U* = 668,000; *Z* = -1,534; *p* = 0,125).

Tabela 82.

*Importância atribuída às opiniões dos pares: valores por grupo e valores totais*

			Curso		Total
			LEB	ME	
As opiniões dos meus pares	Nada importante	Frequência	8	1	9
		% relativa a As opiniões dos meus pares	88,9%	11,1%	100,0%
		% relativa a Curso	15,1%	3,2%	10,7%
	Pouco importante	Frequência	17	9	26
		% relativa a As opiniões dos meus pares	65,4%	34,6%	100,0%
		% relativa a Curso	32,1%	29,0%	31,0%
	Importante	Frequência	23	17	40
		% relativa a As opiniões dos meus pares	57,5%	42,5%	100,0%

	Muito importante	% relativa a Curso	43,4%	54,8%	47,6%
		Frequência	5	4	9
		% relativa a As opiniões dos meus pares	55,6%	44,4%	100,0%
		% relativa a Curso	9,4%	12,9%	10,7%
		Frequência	53	31	84
		% relativa a As opiniões dos meus pares	63,1%	36,9%	100,0%
Total		% relativa a Curso	100,0%	100,0%	100,0%

A influência da opinião dos mais experientes sobre o trabalho da gramática é um aspecto a que a generalidade dos inquiridos, globalmente, atribui importância (42,4%) ou muita importância (37,6%) (cf. figura 93). A maior incidência das respostas do grupo A recai na opção “muito importante” (42,6%), enquanto a alternativa “importante” é a mais escolhida pelos inquiridos do grupo C, com uma percentagem de 51,6% das respostas. Não se assinalam diferenças significativas entre os grupos neste campo ( $Mann - Whitney U = 749,000$ ;  $Z = -0,864$ ;  $p = 0,388$ ).

Tabela 83.

*Importância atribuída às opiniões dos mais experientes: valores por grupo e valores totais*

			Curso		Total
			LEB	ME	
As opiniões dos mais experientes	Nada importante	Frequência	1	1	2
		% relativa a As opiniões dos mais experientes	50,0%	50,0%	100,0%
		% relativa a Curso	1,9%	3,2%	2,4%
	Pouco importante	Frequência	10	5	15
		% relativa a As opiniões dos mais experientes	66,7%	33,3%	100,0%
		% relativa a Curso	18,5%	16,1%	17,6%
	Importante	Frequência	20	16	36
		% relativa a As opiniões dos mais experientes	55,6%	44,4%	100,0%
		% relativa a Curso	37,0%	51,6%	42,4%
	Muito importante	Frequência	23	9	32
		% relativa a As opiniões dos mais experientes	71,9%	28,1%	100,0%
		% relativa a Curso	42,6%	29,0%	37,6%
	Total	Frequência	54	31	85
		% relativa a As opiniões dos mais experientes	63,5%	36,5%	100,0%
		% relativa a Curso	100,0%	100,0%	100,0%

Somando as percentagens reunidas nas opções “importante” e “muito importante”, os fatores atrás apresentados<sup>16</sup> cuja influência sobre o ensino da gramática os inquiridos mais valorizam são as orientações terminológicas (96,2%), as aprendizagens realizadas na formação inicial (89%), as orientações curriculares (85,1%), a experiência prévia (85,1%), a investigação recente na área (81,2%) e as opiniões dos mais experientes (80%), como se pode observar na figura 93. Os fatores que reunirem percentagens menos elevadas, ainda que sejam superiores a 50%, foram as opiniões dos pares (52,8%), a intuição dos inquiridos (55%), os objetivos dos sujeitos (55,6%), as opiniões e conceções individuais (59,3%) e os objetivos da escola e do agrupamento (74%).

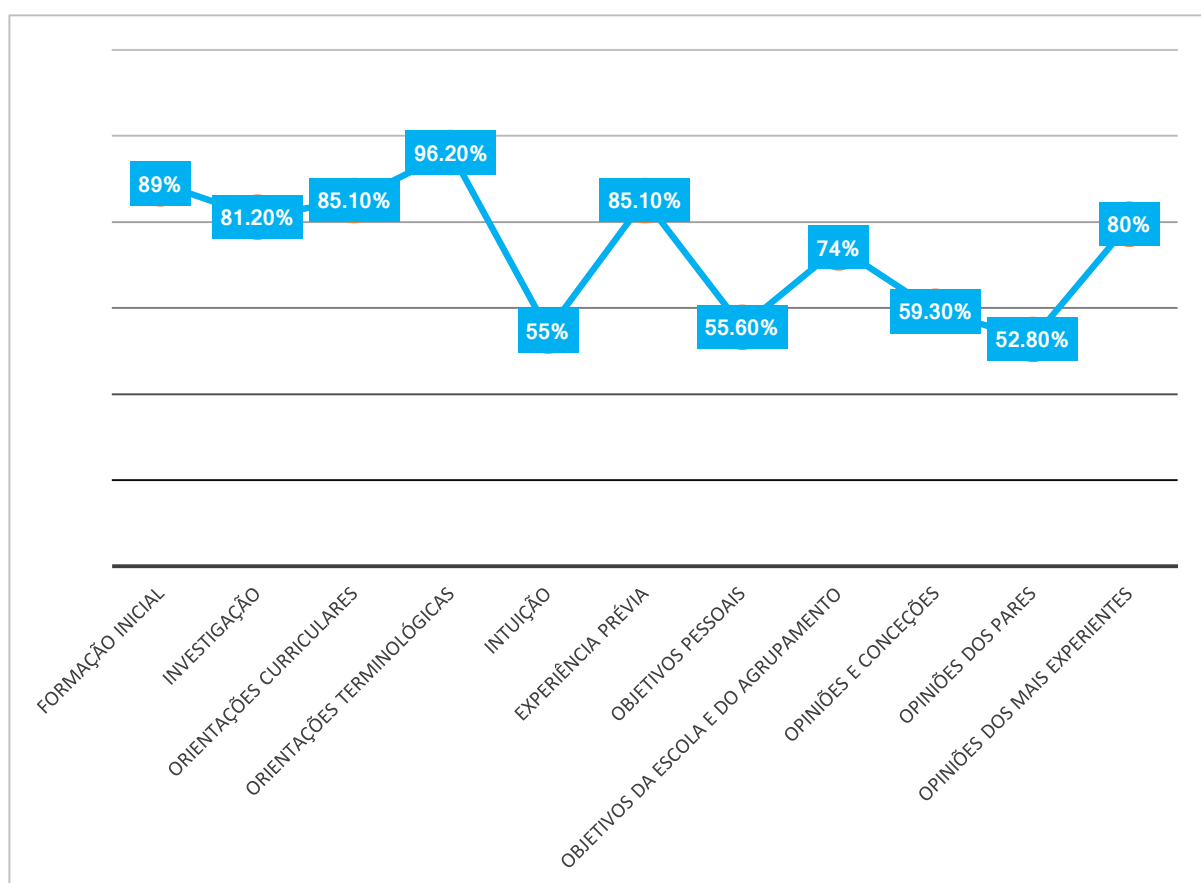
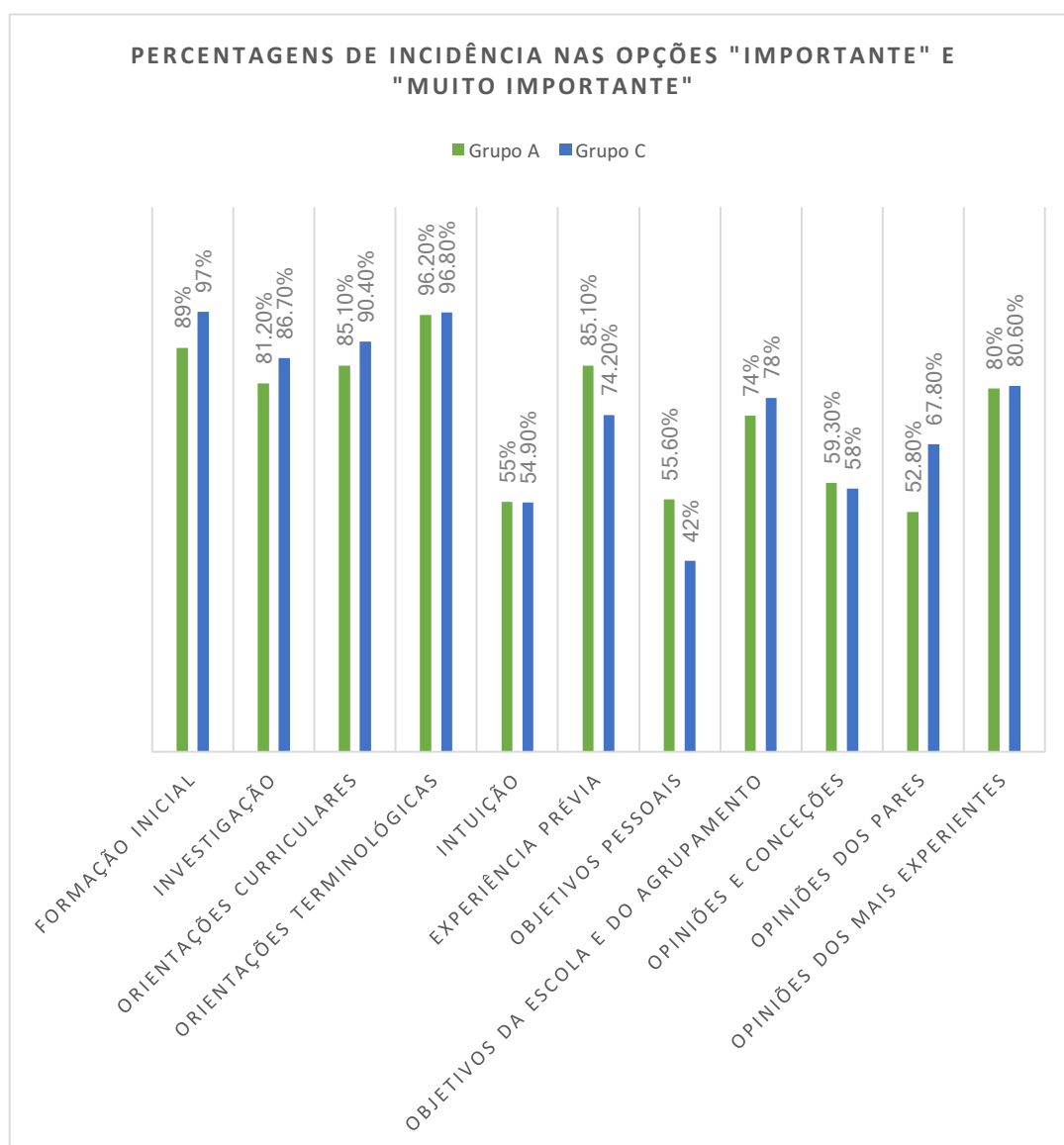


Figura 93. Percentagens de incidência nas opções “importante” e “pouco importante” relativamente aos diferentes fatores (Valores globais).

<sup>16</sup> A análise das respostas dos inquiridos quanto aos fatores *conhecimento prévio dos alunos, interesses dos alunos* foi apresentada na secção “Conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática”.



A observação do gráfico que se segue (cf. figura 94) permite verificar que as percentagens de incidência nas hipóteses “importante” e “muito importante” nos dois grupos de inquiridos são muito próximas em relação à maior parte dos fatores. As diferenças maiores registam-se no posicionamento dos estudantes quanto à influência atribuída às opiniões dos pares, com maior incidência no grupo C (67,8%) do que no grupo A (52,8%), aos objetivos pessoais, com mais significado no grupo A (55,6%) do que no grupo C (42%), à intuição pessoal, mais valorizada pelo grupo A (85,10%) do que pelo grupo C (74,2%) e às aprendizagens realizadas na formação inicial, com maior peso no grupo C (97%) do que no grupo A (89%).



**Figura 94.** Percentagens de incidência nas opções “importante” e “pouco importante” relativamente aos diferentes fatores (Comparação entre os grupos A e C).

#### 4.4.5. Síntese reflexiva sobre os resultados dos dois grupos

A análise dos dados obtidos através da aplicação dos três questionários aos grupos A e C conduziu a alguns resultados que permitem a identificação de concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática e a caracterização do conhecimento científico sobre a gramática, de cada um dos grupos e, de igual modo, proceder a uma comparação entre os estudantes recém-chegados à instituição e aqueles que estavam na etapa final do seu processo de formação inicial.

De um modo geral, os resultados relativos aos dois grupos apontam para uma valorização da Língua Portuguesa e da gramática, o que é coerente com a *prepotência gramatical*, afirmada por autores como Castro Sousa (citado por Pereira, 2010), Ferreira (2012), Figueiredo (2004), Neves (2001), Sousa (citada por Pereira, 2010), entre outros. Por outro lado, todos os participantes afirmaram a importância do ensino e da aprendizagem desta competência e a maioria reconheceu a sua influência no sucesso nas outras competências linguísticas e indicou percentagens elevadas de tempo letivo que deveria ser dedicado ao CEL. Os estudantes do mestrado evidenciaram uma maior consciência das percentagens de tempo letivo compatíveis com uma valorização equilibrada das competências (na ordem dos 20%), aliás afirmada pela generalidade dos estudantes dos dois grupos, que considerou que o conhecimento explícito da língua é tão importante como as restantes competências, defendendo um trabalho de articulação horizontal de todas elas. Esta valorização do CEL face às outras competências nucleares contrasta com o posicionamento dos professores apresentado no segundo capítulo deste trabalho, assente numa desvalorização do CEL face a outras competências linguísticas (Duarte, 2008b; Ferreira, 2012; Lopes et al., 2014).

Globalmente, os inquiridos de ambos os grupos valorizaram o trabalho do conhecimento explícito da língua de forma sistemática e estruturada, de acordo com um planeamento e uma intencionalidade pedagógica. Recorde-se a importância da realização de um trabalho estruturado e sistemático de reflexão linguística e metalinguística para as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos (Costa, 2009; Duarte, 2000; Sim-Sim, 1998). Os participantes do grupo C conseguem justificar de forma mais consistente a importância da gramática para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos. Quer os participantes recém-chegados à

instituição, quer os que estavam a terminar a sua formação inicial parecem reconhecer a relevância de se ter em conta o nível de desenvolvimento linguístico dos alunos no planeamento do trabalho, fator de extrema importância na planificação de um trabalho relevante e adequado, do ponto de vista pedagógico (Brito & Lopes, 2001; Costa et al., 2011; Duarte, 2001; Leal, 2009).

Globalmente, os inquiridos valorizam o papel que o professor desempenha sobre o grau de motivação dos seus alunos, nomeadamente devido às suas competências comunicativas (Grupo A) e ao tipo de estratégias e atividades que desenvolve. De um modo geral, os alunos da licenciatura consideram importante, pela maior motivação que suscitam, as atividades dinâmicas, com especial destaque para o recurso ao jogo como recurso didático. Estes estudantes, genericamente, atribuem uma grande relevância à influência que os interesses dos alunos devem exercer sobre o trabalho da gramática, enfatizando o peso da promoção da interação nas situações educativas. Também os inquiridos do grupo C valorizam a influência dos interesses dos alunos, mas não de forma tão acentuada.

A maioria dos participantes do grupo A evidenciou a atribuição de um caráter prescritivo, regulador e normativo à gramática, uma valorização dos planos sintático, morfológico e das classes das palavras e um enfoque na unidade *frase* nas suas respostas. Também no grupo C se verifica esta valorização de elementos tradicionalmente destacados, a que se junta, também, a importância atribuída ao plano ortográfico. Ainda assim, os estudantes de mestrado identificam com facilidade diferentes planos de análise linguística e metalinguística (27,7%UR).

Na análise das respostas dos estudantes da licenciatura emergiu uma incoerência entre, por um lado, a valorização das aprendizagens por descoberta, da importância da influência do conhecimento prévio dos alunos sobre a planificação do ensino da gramática e a avaliação muito favorável de um contexto de ensino e aprendizagem da gramática de cariz indutivo e reflexivo, e, por outro, a pouca valorização do conhecimento intuitivo dos alunos e a avaliação muito positiva da iniciação do trabalho da gramática a partir da explicitação das regras e estruturas pelo professor. Estes estudantes reconhecem o potencial gerador de motivação e envolvimentos dos alunos na construção do conhecimento gramatical através da reflexão e

da descoberta, em pequenos passos, aspeto salientado por vários autores, como, por exemplo, Damar (2009), Duarte (2000) ou Ferreira (2014a), mas afirmam a importância da explicitação de regras e estruturas por parte do professor como ponto de partida para as atividades, talvez por não compreenderem bem os conceitos implicados, possivelmente construindo um significado equivalente a *clarificação da tarefa*. A maioria destes inquiridos afirmou discordar ou discordar totalmente da utilização do conhecimento intuitivo dos alunos como ponto de partida para as atividades, o que, de igual modo, se poderá justificar com uma eventual dificuldade de compreensão relacionada com a falta de domínios de conceitos-chave, como *conhecimento intuitivo*.

Relativamente aos alunos do mestrado, é clara a afirmação da relevância de uma abordagem indutiva e reflexiva da gramática, expressa na análise das várias questões, destacando estes percursos como contextos potenciadores da realização de aprendizagens significativas e como abordagens centradas nos alunos. Os laboratórios gramaticais, contextos valorizados por vários autores (Damar, 2009; Duarte, 2000; Costa et al., 2011; Ferreira, 2014a, etc.) são referidos por vários participantes como atividades didáticas centradas na aprendizagem por descoberta e reflexão, em pequenos passos. Na verdade, estes são os recursos didáticos mais referidos pelos participantes deste grupo. Por outro lado, é igualmente clara a recusa de uma abordagem expositiva ou dedutiva da gramática, assumindo os estudantes deste grupo, de um modo geral, uma postura crítica face a metodologias deste tipo.

Os estudantes, no seu conjunto, declaram-se, na sua maioria, motivados para o ensino da gramática. Não obstante, os alunos da licenciatura declaram a sua insegurança neste campo, sobretudo pelo reconhecimento de fragilidades no conhecimento científico, afirmação consistente com os resultados dos estudos apresentados no primeiro capítulo deste trabalho e que evidenciaram as dificuldades dos estudantes portugueses no âmbito da gramática, e pela afirmação da insuficiência da sua formação científica e didática. De facto, os estudantes do grupo A revelaram muitas fragilidades no conhecimento científico (que retomarei à frente) e didático (por exemplo, evidenciadas pelas dificuldades em indicar instrumentos de apoio e na questão Q1C10). Apesar de grande parte dos inquiridos considerar que sentirá dificuldades no ensino da gramática, estes estudantes não atribuem, de um modo geral, um grau de dificuldade “difícil” ou “muito difícil” aos planos do conhecimento explícito da língua. Os

planos que os estudantes consideram colocar dificuldades mais acentuadas o sintático, o lexical e semântico e o morfológico.

O grupo C, genericamente, considera, de igual modo, que sentirá dificuldades no ensino e na aprendizagem da gramática, sendo estas afirmadas por uma percentagem mais elevada de estudantes do que no grupo A. Os estudantes afirmam alguma insegurança quanto à sua preparação para o ensino da gramática, sobretudo no que diz respeito ao conhecimento científico e à transposição didática, enfatizam a necessidade de preparação adequada das aulas e destacam as necessidades de atualização fruto de alterações constantes (terminologia, programa, etc.). Estes estudantes atribuem, de modo geral, um grau de dificuldade superior aos diferentes planos do conhecimento explícito da língua.

Os participantes do grupo A, à semelhança dos do grupo C, revelam, de um modo geral, confiança na capacidade de ultrapassarem as dificuldades com que se depararem no exercício da prática profissional, atribuindo um papel relevante ao curso de formação inicial neste processo. De facto, a influência da formação inicial sobre o ensino da gramática é reconhecida pela generalidade dos estudantes da licenciatura, tendo muitos deles expressado as suas expectativas face a esta etapa do seu desenvolvimento profissional. O grupo C valoriza bastante a influência da formação inicial sobre a planificação do trabalho da gramática, revelando a sua vontade de pôr em prática as aprendizagens realizadas no curso, principalmente ao nível do mestrado.

Além da formação inicial, a relevância da influência de outros fatores sobre a planificação das atividades de ensino e aprendizagem da gramática é reconhecida pelos alunos de ambos os grupos, com especial destaque para as orientações terminológicas em vigor. Os participantes do grupo A valorizam consideravelmente a utilização de terminologia metalinguística nas aulas, o que aponta para uma compreensão da importância da terminologia no desenvolvimento do conhecimento científico, na sua representação e divulgação (Jesus, 2005). Não obstante, este é um dos domínios em que estes estudantes, de um modo geral, têm uma forte necessidade de formação, na medida em que evidenciaram, nas suas respostas aos questionários, muitas dificuldades na utilização de metalinguagem com rigor e adequação. Pelo contrário, os estudantes do mestrado evidenciaram a sua capacidade de,

um modo geral, utilizarem terminologia científica específica com rigor e adequação, o que clarificou e enriqueceu bastante as suas respostas.

No que se refere ao conhecimento científico no âmbito da gramática, importa destacar as sérias dificuldades dos estudantes recém-chegados à escola de formação inicial. A análise das respostas ao questionário 3 revelou fragilidades na identificação de problemas de correção linguística (acertos na ordem dos 50%) a nível da pontuação, morfossintaxe, ortografia e léxico, sérias dificuldades na explicitação de desvios à norma (apenas 15% de respostas corretas), muitas dificuldades na correção de enunciados (respostas incorretas em aproximadamente 50% dos casos). Por outro lado, será relevante assinalar as severas fragilidades ao nível do conhecimento científico evidenciadas nas respostas dos estudantes em tarefas em que o conteúdo é o próprio conhecimento científico e em problemas de correção linguística (ortografia, com especial destaque para os desvios relacionados com o acordo ortográfico, pontuação, léxico e morfossintaxe) que interferem negativamente na qualidade das suas respostas.

Ainda que as fragilidades relacionadas com o conhecimento científico dos participantes sejam bastante mais acentuadas no que ao grupo A diz respeito, os alunos do mestrado também revelaram dificuldades na emissão de juízos de conformidade com a norma (cerca de 30% de respostas incorretas). Além disso, apesar de em menor grau, também se registaram alguns problemas em questões em que o conteúdo da resposta versava sobre o conhecimento científico ou em desvios linguísticos presentes em algumas das suas respostas. Estes situaram-se na morfossintaxe, no léxico, na pontuação e na ortografia, praticamente sem nenhuma ocorrência relacionada com o acordo ortográfico.

Em suma, as principais diferenças encontradas entre os grupos A e C são: i) a maior consistência na afirmação da valorização de uma abordagem indutiva, reflexiva e construtivista da gramática por parte do grupo C; ii) a maior abrangência atribuída ao trabalho desta competência por parte do grupo C; iii) o domínio de conhecimento científico no âmbito da gramática (superior no grupo C) e, em certa medida, iv) o domínio de conhecimentos no âmbito da didática específica (superior no grupo C); v) a capacidade de explicitação expressa nas respostas às questões dos 3 questionários, em geral, e nas tarefas de identificação e

justificação de desvios (superior no grupo C); vi) a utilização de terminologia metalinguística com rigor e adequação (superior do grupo C); e vii) a forma de perspetivar a formação inicial (os estudantes recém-chegados à instituição encaram-na como a solução para as suas fragilidades no conhecimento científico e/ ou didático, enquanto os finalistas anseiam por colocar em prática as aprendizagens realizadas no curso, valorizam as sugestões dos docentes do curso, por exemplo, relativamente a bibliografia, materiais didáticos e instrumentos de apoio e equacionam esta formação como uma das etapas do seu desenvolvimento profissional, que não dão por terminado).

### **Estudos de caso: Apresentação e discussão de resultados**

#### **5.1. Caso 1**

##### **5.1.1. Resultados da aplicação dos questionários 1, 2 e 3**

###### **5.1.1.1. Relação com a língua e a gramática**

O participante MA1, de 34 anos, licenciado em Estudos Portugueses por outra instituição e em Educação Básica pela escola superior estudada e finalista do mestrado em ensino no 1.º e no 2.º ciclos, afirma-se um aluno motivado para a aprendizagem da gramática, devido ao seu gosto pela reflexão sobre a língua. Tem uma relação positiva com a língua e com a gramática, recordando-se de, pelo menos, um bom professor de Português, que, segundo o estudante, à semelhança dos métodos de ensino frequentemente utilizados pelos vários professores ao longo do seu percurso escolar, abordava a gramática de forma expositiva. Afirma-se motivado para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática, justificando essa afirmação com a sua apetência para a reflexão linguística e metalinguística e com a vontade de colocar os alunos “também a pensar sobre o assunto” (MA1).

###### **5.1.1.2. Concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática**

Para este participante, a “gramática significa leis/ regras de uma língua” (MA1), indiciando uma perspetiva de regulação e prescrição linguísticas. Reconhece a importância do ensino e da aprendizagem da gramática, pois o “falante de uma língua tem necessidade de conhecer as regras da sua língua para a compreender melhor e para a utilizar corretamente, quer a nível oral, quer a nível escrito” (MA1). Deste modo, é reforçado o carácter normativo, de prescrição e regulação atribuído por este inquirido ao trabalho da gramática, bem como o confronto das produções dos falantes com os modelos corretos e a influência do conhecimento linguístico e metalinguístico sobre os usos orais e escritos da língua.



A importância do conhecimento explícito da língua é valorizada por este estudante, que o considera tão importante como as restantes competências nucleares da Língua Portuguesa, devendo ser reservada uma percentagem de tempo letivo equivalente a cada uma das delas (20%). O inquirido declara que a gramática não deve ser trabalhada em articulação com as outras competências linguísticas, discordando da afirmação “o conhecimento explícito da língua é essencial para o sucesso em todas as competências da língua”. Por outro lado, concorda com o trabalho de conteúdos gramaticais tendo em conta um planeamento prévio de acordo com uma intencionalidade pedagógica e discorda totalmente da afirmação “os conteúdos gramaticais só deverão trabalhados em sala de aula se surgirem espontaneamente nas situações comunicativas”.

As respostas do participante parecem enquadrar-se numa perspetiva indutiva e reflexiva do ensino da gramática, uma vez que concorda com a exploração do conhecimento intuitivo dos alunos como ponto de partida para grande parte das atividades, considera que o conhecimento prévio é um fator “muito importante” na planificação do ensino da gramática e discorda totalmente da afirmação “o professor deve iniciar as sequências de construção do conhecimento gramatical pela explicitação das regras ou das estruturas que pretende que os alunos aprendam”. Não respondeu à questão Q2,1, em que era solicitado aos participantes que indicassem o contexto, de um grupo de três, que consideravam mais adequado para o ensino e a aprendizagem da gramática. Não obstante, apontou o caso 3, um contexto ilustrativo de um percurso expositivo ou dedutivo de construção de conhecimento gramatical, como o menos adequado, justificando a sua resposta da seguinte forma:

O professor não permitiu que os alunos refletissem sobre o assunto, nem deu pistas para que isso acontecesse. Limitou-se a disponibilizar as soluções. Para além disso, depois de realizarem os exercícios, também não os discutiram, o professor limitou-se a corrigir oralmente as respostas.

O estudante MA1 considera que sentirá dificuldades no ensino da gramática, devido à impossibilidade de se saber tudo e à complexidade que imputa à gramática da língua portuguesa. Pare este estudante, todos os planos do conhecimento explícito da língua se revestem de algum grau de dificuldade, variando o grau de dificuldade por si atribuído a cada

um entre o “razoavelmente fácil” (planos da língua, variação e mudança, das classes das palavras e lexical e semântico) e o “difícil” (planos fonológico, morfológico, sintático, discursivo e textual e da representação gráfica e ortográfica).

A influência da disponibilidade de materiais sobre a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática foi reconhecida pelo inquirido como um fator importante. Como instrumentos de apoio à planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática, o inquirido indica o “programa, metas, gramáticas, dicionário terminológico, dicionários, prontuário ortográfico” e, como recursos didáticos, refere “fichas de trabalho e manuais”.

Além do conhecimento prévio dos alunos, já referido, outros fatores cuja influência sobre a planificação do trabalho da gramática foi muito valorizada pelo estudante MA1 são os interesses e o nível de desenvolvimento dos alunos. O inquirido também valoriza bastante a utilização de terminologia metalinguística nas aulas.

#### 5.1.1.3. Conhecimento científico

O estudante MA1 apresentou uma percentagem de respostas corretas de 78,6% de respostas corretas nas tarefas de emissão de juízos de conformidade com a norma. Em relação aos enunciados que não apresentavam problemas de correção linguística, esta percentagem foi de 77,8%, face a 73,7% de respostas corretas no que aos enunciados desviantes diz respeito. As frases que integram e que não integram desvios linguísticos que colocaram maiores dificuldades ao inquirido podem ser observadas nos gráficos que se seguem (cf. figuras 95 e 96).

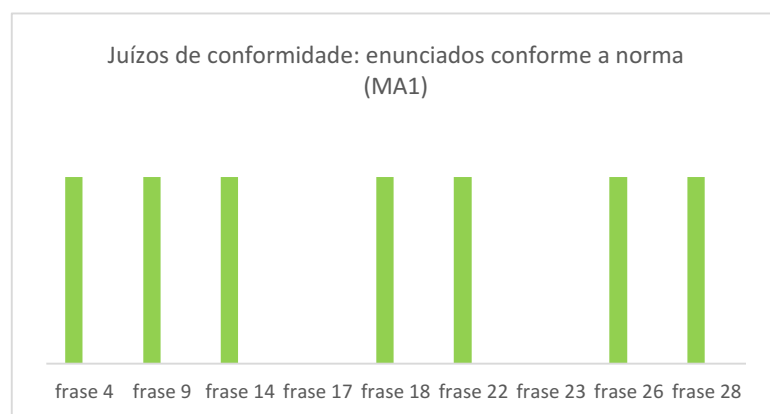


Figura 95. Juízos de conformidade: enunciados conforme a norma (MA1).

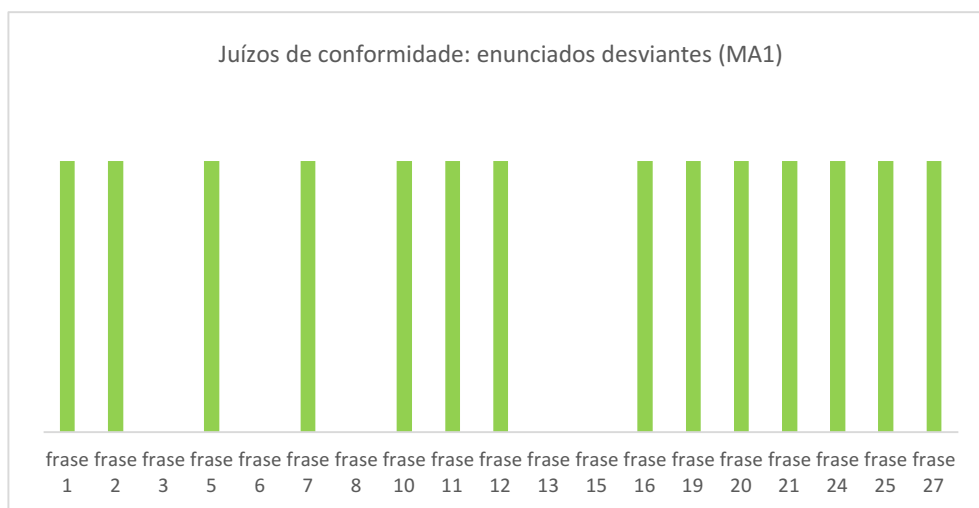


Figura 96. Juízos de conformidade: enunciados desviantes (MA1).

Em relação às tarefas de identificação e justificação de desvios, a percentagem de respostas corretas desce para os 55,3%, tendo em 7 frases, conforme se pode observar na figura 97, a tarefa de explicitação dos desvios (a roxo) sido realizada de forma incorreta ou não sido realizada de todo (nas frases 3, 13 e 15, devido ao facto de o estudante ter considerado que o enunciado não apresenta desvios). No que se refere às propostas de correção (a verde) apresentadas por este inquirido, a percentagem de respostas corretas foi de 73,7%.



Figura 97. Explicitação e correção de desvios, análise por frase (MA1). Nota: 1: resposta parcialmente correta, 2: resposta correta.

As frases que foram consideradas, incorretamente, não apresentar desvios linguísticos foram: *A maioria das pessoas chegaram atrasadas* (frase 3); *Cerca de cinquenta por cento dos inquiridos declarou ser favorável à realização de um referendo* (frase 6); *O livro que eu mais gostei foi-me oferecido pela minha mãe* (frase 8); *Verificou-se uma grande aderência dos alunos ao projeto* (frase 13); e *O texto defende a ideia de que os alunos devem passar mais tempo em casa* (frase 15).

Repare-se nos exemplos que apresento de seguida, ilustrativos das dificuldades de explicitação deste estudante, relacionadas com incorreções do ponto de vista científico, que consistem, no primeiro caso, na confusão entre os modos conjuntivo e o indicativo, e, no segundo, na atribuição de um valor temporal a uma oração que tem um valor causal. Ambos os exemplos indiciam a existência de um conhecimento linguístico implícito que terá permitido a identificação de desvios à norma, mas que não se traduziu num conhecimento metalinguístico ou explícito que possibilitasse a classificação e a justificação dos desvios encontrados.

**Frase 20:** *A Ana e a Teresa interviam de forma muito assertiva no seminário.*

**Juízo:** desvio à norma ✓

**Explicitação:**

“Erro de conjugação verbal: a 3.ª pessoa do plural do pretérito perfeito do conjuntivo é *intervieram*”. ✗

**Proposta de correção:**

*A Ana e a Rita intervieram de forma muito assertiva no seminário.* ✓ (MA1)

**Frase 19:** *O jornalista interrompeu a gravação uma vez que o entrevistado estava visivelmente perturbado..*

**Juízo:** desvio à norma ✓

**Explicitação:**

“Erro de pontuação: a oração com valor temporal “uma vez que o entrevistado estava visivelmente perturbado” deve ser separada por uma vírgula”. ✗

**Proposta de correção:**

*O jornalista interrompeu a gravação, uma vez que o entrevistado estava visivelmente perturbado.* ✓ (MA1)

A análise das respostas do inquirido aos três questionários não revelou fragilidades no que se refere à correção linguística e a terminologia metalinguística foi utilizada com rigor e em conformidade com o Dicionário Terminológico.

#### **5.1.1.4. Dimensões valorizadas no processo de construção do conhecimento profissional e das práticas**

O estudante MA1 considera que as aprendizagens realizadas no curso de formação inicial são um fator muito importante para a planificação do ensino da gramática. A investigação recente na área, as orientações curriculares, as orientações terminológicas em vigor e a experiência prévia são outros dos fatores muito valorizados por este participante.

Alguns fatores de ordem pessoal, como a intuição própria e as opiniões e conceções, são considerados importantes por este inquirido, sendo o peso dos objetivos pessoais menos valorizado, dado que apenas lhe atribui um valor de “pouco importante”.

Outros elementos de ordem social, como as opiniões dos pares e dos mais experientes ou os objetivos da escola e do agrupamento, são razoavelmente valorizados pelo participante, que considera que são importantes para a planificação do trabalho da gramática.

#### **5.1.2. Resultados da observação direta**

##### **5.1.2.1. Observação 1: 2.º CEB**

A primeira sessão observada (cf. grelha de análise da observação, anexo AA) teve a duração aproximada de 60 minutos e foi exclusivamente dedicada ao conhecimento explícito da língua. O estagiário trabalhou o discurso direto e o discurso indireto, conteúdos do plano discursivo e textual, com uma turma do 5.º ano de escolaridade. Foram ainda abordados aspetos no âmbito do plano morfológico, nomeadamente alguns tempos verbais em exercícios de transformação do discurso direto em indireto. Quando questionado sobre os planos que tinham sido trabalhados na sessão, o estudante revelou dificuldade em recordar-se dos nomes dos planos, tendo pedido ajuda neste sentido. Hesitante, acabou por indicar

que o foco da aula teria sido o plano sintático, evidenciando algum desconhecimento do programa. Segundo o participante, os conteúdos foram selecionados de acordo com o que estava previsto na planificação do docente cooperante.

O trabalho desenvolvido na sessão foi coerente com os conteúdos definidos no sumário e na planificação. Os domínios, objetivos e descritores de desempenho presentes na planificação foram definidos de acordo com as metas curriculares e não com o programa, que, à data, era o documento orientador das práticas docentes. Todavia, no questionário pós-observação, o inquirido referiu que os objetivos e descritores de desempenho tinham sido selecionados do programa, parecendo existir alguma confusão entre os dois documentos, programa e metas. Na verdade, os descritores de desempenho e informação relacionada definidos no programa para este conteúdo, no plano discursivo e textual, são: “Distinguir modos de reprodução do discurso no discurso, quer no modo oral quer no modo escrito. Nota: Transformação do discurso direto em indireto e vice-versa. Explicitação dos indicadores gráficos usados na escrita para a representação do discurso próprio ou de outrem (citado e relatado)” (Reis, Ed., p.98). De igual modo, na planificação não foi utilizada a designação *competência*, mas *domínio*, e a nomenclatura utilizada foi *gramática* e não *conhecimento explícito da língua*.

Depois de escreverem o número da lição (previamente escrito no quadro pelo estagiário) nos seus cadernos, o participante MA1 distribuiu uma ficha de trabalho (cf. ficha de trabalho, anexo AB) aos alunos, pedindo-lhes que a realizassem individualmente e que utilizassem lápis de grafite. Pediu-lhe que a resolvessem com muita atenção e que fossem colocando as suas dúvidas quando precisassem. A ficha foi, segundo o participante, realizada por si e pelo colega de estágio, tendo consultado gramáticas para a apoiar a construção deste recurso e para preparar os conteúdos, do ponto de vista científico.

O estagiário foi circulando pela sala, tendo sido frequentemente chamado pelos alunos, que lhe pediram ajuda. Quando inquirido, revelou que os alunos tinham sentido alguma dificuldade na compreensão da tarefa, concretamente do exercício 1, pelo que afirmou que essa questão poderia ser reformulada, no sentido de uma clarificação.

A ficha de trabalho começa com uma pergunta (*Como dizemos o que os outros dizem?*), uma estratégia importante para estimular a curiosidade dos alunos e motivá-los para a realização das tarefas, bem como para ativar conhecimentos prévios que lhes permitam compreender o que se pretende com a atividade e o próprio enunciado. De facto, o estagiário, quando inquirido, referiu que a utilização de uma pergunta como forma de lançar a atividade funcionava também como uma ativação do conhecimento prévio, fazendo com que os alunos refletissem e tentassem responder à questão.

A ficha foi construída de forma a integrar tarefas de observação e comparação de dados, características de percursos reflexivos e indutivos de construção do conhecimento gramatical. Não obstante, os dados apresentados não foram suficientes para que os alunos pudessem formular hipóteses e chegar a conclusões por si próprios. A atividade não foi organizada de forma a permitir que os alunos realizassem aprendizagens por descoberta, uma vez que a síntese e sistematização já tinha sido previamente feita e incluída na ficha de trabalho. De igual modo, o conhecimento implícito das crianças não foi explorado, não tendo sido explicitados os conhecimentos pressupostos nem a forma de recuperá-los. O inquirido afirmou a sua vontade de desenvolver percursos indutivos, de acordo com as aprendizagens realizadas na escola de formação, mas destacou os constrangimentos resultantes da necessidade de adaptação ao local de estágio e ao tipo de trabalho desenvolvido pelo cooperante. Nas palavras do próprio,

Tentámos utilizar um bocadinho os conhecimentos que nos tinham transmitido aqui ...., mas também não fugir completamente ao que a professora fazia. Portanto, tivemos alguns problemas nesse sentido com a professora. E portanto, tentámos o desafio, mas, às tantas, já fugiu um bocadinho para o tradicional, porque também não podíamos fugir muito ao que nos foi dito, ao que a professora fazia, portanto, tentamos um meio-termo (MA1).

Apesar de os dados apresentados não serem os suficientes para que os alunos fizessem as suas descobertas em pequenos passos, estes são simples e foram organizados mediante uma tentativa de complexificação das tarefas, neste caso, associada à utilização da metalinguagem. Num primeiro momento, é utilizada a expressão *frases produzidas pelas personagens*, substituída, depois, por *discurso direto*, por exemplo.

A contextualização das atividades foi feita a partir de um texto, um excerto de *A fada Oriana*, do qual foram extraídos os dados para análise. O texto serviu de elemento contextualizador dos exercícios seguintes e de fonte de dados para os alunos recolherem, não havendo reintegração do conhecimento construído na exploração do próprio texto.

Relativamente ao tipo de exercícios propostos aos alunos nesta sessão (cf. grelha de classificação das atividades, anexo AC), todos integrados na ficha de trabalho, foram realizadas três tarefas de reconhecimento (exercícios 1, 4 e 4.1), duas de observação (e manipulação) de dados (exercícios 2 e 2.1) e um de generalização/ conclusões (exercício 3). A ficha incluiu momentos de treino, mas não se registaram atividades estruturadas de mobilização do conhecimento gramatical para outras competências. Ainda assim, como já referido, os alunos estavam a ler a obra *A fada Oriana* e a atividade realizada terá possivelmente contribuído para uma melhor compreensão da leitura. Por outro lado, de acordo com a análise da planificação da sessão posterior, verifiquei que, a seguir à sessão analisada, o grupo prosseguiu com o trabalho do texto, centrado na compreensão da leitura, sem se ter verificado qualquer ponte explícita com o trabalho de conteúdos gramaticais previamente desenvolvido. Em alguns momentos, como no exercício 5 da ficha de trabalho, foi feita a contextualização do trabalho a partir da unidade *frase* (“Transforma as seguintes frases em discurso indireto”) ou a partir da *palavra*, tendo sido abordadas palavras que se utilizam no discurso direto e no discurso indireto e as alterações que sofrem quando se transforma uma frase de um discurso para o outro.

De um modo geral, o estagiário utilizou a terminologia metalinguística em conformidade com o Dicionário Terminológico (discurso direto, discurso indireto, verbos introdutores do discurso direto, travessão, dois pontos, etc.), de forma adequada e rigorosa.

Em alguns momentos, o participante reagiu aos desvios dos alunos, não os corrigindo, mas incentivando a reflexão por parte do grupo e orientando-o na aproximação à norma, como se pode observar no excerto do registo de observação.



“O professor estagiário pediu aos alunos que identificassem as falas das personagens. Um aluno leu a fala e “disse o peixe”. Outro aluno disse:

- Essa parte não é a fala.

O estagiário reforçou a intervenção do aluno, afirmando:

- Pois, ajuda-nos a saber de quem é a fala, mas não é exatamente a fala”

Registo de observação 1

O estagiário solicitou várias vezes a participação dos alunos, mas acabou por fazer a sistematização de acordo com o que tinha previamente pensado. Não foi observado o envolvimento dos alunos na tomada de decisão. As tarefas foram realizadas individualmente, tendo surgido algumas situações de cooperação espontânea entre os alunos. Os exercícios foram corrigidos oralmente, em grande, grupo, tendo sido realizados alguns apontamentos no quadro, que os alunos copiaram para os seus cadernos. A aula terminou com a transcrição do sumário, escrito no quadro, para os cadernos dos alunos.

Quando questionado, o participante MA1 afirmou fazer um balanço final positivo da sessão, justificando-o com as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo os descritores de desempenho sido genericamente verificados. Segundo o estudante, não se verificou o preenchimento de uma grelha ou outro instrumento de registo e análise, tendo a afirmação das aprendizagens dos alunos resultado da observação do processo de preenchimento das fichas, enquanto circulava pela sala a apoiar os alunos na realização das tarefas.

#### **5.1.2.2. Observação 2: 2.º CEB**

A segunda sessão observada teve a duração de cerca de 45 minutos e foi focada no conhecimento explícito da língua. Foram trabalhados conteúdos do plano da representação gráfica e ortográfica (palavras homónimas, homófonas e homógrafas) com alunos do 5.º ano de escolaridade. Quando questionado sobre que plano ou planos do conhecimento explícito da língua tinham sido abordados na sessão, revelou dificuldade em recordar-se dos vários planos e não conseguiu identificar aquele em que se enquadravam os conteúdos trabalhados. À semelhança do que se verificou em relação à sessão anteriormente observada, o

participante utilizou as metas curriculares como base para a definição de objetivos e descritores de desempenho na planificação e empregou as designações *domínio* e *gramática* e não *competência* e *conhecimento explícito da língua*, tornando-se evidente o recurso às metas e não ao programa para planificar as aulas. Novamente, no questionário pós-observação, o inquirido referiu ter recorrido ao programa para a seleção dos objetivos e descritores de desempenho, evidenciando dificuldades em distinguir os dois documentos. Os conteúdos trabalhados na sessão observada foram coerentes com o que estava previamente planificado (cf. grelha de análise da observação, anexo AD). De acordo com o estudante, estes conteúdos foram abordados na sessão por ser esta a disposição definida na planificação da docente cooperante.

A aula iniciou-se com a transcrição do sumário da aula anterior (escrito no quadro pelo estagiário) para os cadernos dos alunos. De seguida, o participante entregou aos alunos textos produzidos por eles na sessão anterior e distribuiu uma ficha de trabalho construída pelo grupo de estágio (cf. anexo AE) pelos alunos. Clarificou que, para realizarem o primeiro exercício da ficha, deveriam ler um texto do manual, só até à linha 31, tendo reforçado esse ponto três vezes, dado alguns alunos ainda não terem compreendido o que deveriam fazer. Os alunos realizaram a ficha individualmente e o estagiário (à semelhança do seu colega de estágio) foi circulando pela sala e dando apoio aos alunos na realização da atividade. A ficha de trabalho foi corrigida oralmente, tendo o estagiário solicitado as respostas a alguns alunos. As respostas foram escritas no quadro pelo participante e os alunos fizeram as correções necessárias diretamente na ficha. Deste modo, não se observaram situações de trabalho a pares ou em pequenos grupos.

A ficha de trabalho integrou momentos de contextualização das atividades a partir do texto, da frase e da palavra. A realização do primeiro exercício implicava, como referido, a leitura de um excerto de um texto, como fonte de recolha de material linguístico. Em alguns exercícios, a contextualização foi feita a partir da unidade *frase* (e.g. “Lê a seguinte frase e....”) e, em outros, a unidade de contextualização foi a unidade *palavra* (e.g. “Estas palavras (“nós” e “nós”) são utilizadas ....”).

A atividade didática foi organizada mediante um percurso de construção de conhecimento, integrando poucos exercícios de treino e de mobilização do conhecimento para outras competências, assente na utilização da leitura e da escrita para a realização das tarefas, não tendo esta mobilização sido um dos objetivos na base da construção destes exercícios, de acordo com o próprio estudante. Não obstante, o inquirido considera que existiu articulação entre o conhecimento explícito da língua, a leitura e a escrita e que esta foi bem conseguida. Por outro lado, apesar de a contextualização da primeira tarefa ter sido feita a partir de um texto, o conhecimento construído com a realização da atividade não foi posteriormente reintegrado, de forma planeada e estruturada, na situação de leitura, mas foi mobilizado nas tarefas de produção de frases. Além dos exercícios contextualizados a partir das já referidas unidades linguísticas *texto* (e.g. “Abre o teu manual na página 82 e relê o texto até à linha 31. Encontra uma palavra que possa ser usada noutro contexto, com outro significado”, ficha de trabalho) e *frase* (e.g. “Lê a seguinte frase e ....”, ficha de trabalho), a *palavra* foi o ponto de partida para algumas tarefas (e.g. “Estas palavras (“nós” e “nós”) são utilizadas....”, ficha de trabalho).

Na ficha, é feita a clarificação do que se pretende com a realização da atividade, no início (“Vamos estudar algumas relações entre as palavras: Relações entre grafia e fonia”). Esta estrutura poderá constituir um desafio para os alunos, na medida em que se poderá verificar a utilização de imperativo (possivelmente<sup>17</sup>) de forma a implicar os alunos na realização da atividade. Quando questionado, o inquirido afirma que a utilização dessa estrutura inicial teve como objetivo motivar os alunos, considerando, no entanto, que esta estratégia não exerce uma influência tão forte como a utilização de uma pergunta. Por outro lado, esta asserção inicial poderá favorecer a ativação de conhecimentos prévios relacionados com a atividade.

Há uma tentativa de operacionalização de um percurso indutivo de construção de conhecimento, assente na preocupação em não avançar com a “resposta” antes da realização de exercícios. Todavia, a atividade não foi construída de modo a que os alunos pudessem formular hipóteses e verificar a sua validade mediante a apresentação de novos dados. Na

---

<sup>17</sup> Poderá tratar-se, igualmente, do presente do indicativo, cumprindo, nesse caso, a estrutura a função de informar os alunos sobre os conteúdos que serão abordados.

verdade, ainda que simples e globalmente adequados, os dados apresentados não terão sido suficientes para que os alunos pudessem chegar às conclusões pretendidas. Por outro lado, os exercícios de generalização/ conclusão foram muito dirigidos, reduzindo-se a tarefas de completamento de espaços em branco. Paralelamente, não houve identificação dos conhecimentos pressupostos para a realização da atividade e o conhecimento gramatical implícito foi pouco rentabilizado, não funcionando como ponto de partida para a atividade, nem sendo convocado de forma estruturada e intencional. Quando inquirido, o participante revela consciência das fragilidades da atividade como contexto de construção de conhecimento gramatical mediante um percurso indutivo e reflexivo, justificando esse facto com os “condicionalismos existentes no próprio estágio” (MA1) e a pressão exercida pelo docente cooperante, que terá, segundo o estudante, exercido uma influência acentuada sobre a planificação do ensino do conhecimento explícito da língua em contexto de estágio.

As atividades estão organizadas em três tópicos: homonímia, homofonia e homografia. Em cada tópico, são propostas tarefas de reconhecimento de palavras (e.g. “Encontra uma palavra...”) e de produção de frases em que se integrem essas palavras (“Constrói uma frase, utilizando essa palavra...”), seguidas de uma tarefa de generalização (e.g. “O que podes concluir?”), em que se verifica a utilização de metalinguagem (*palavras homónimas, homógrafas, homófonas*) (e.g. “... são palavras homógrafas). Verifica-se uma progressão, assente nesta estrutura de reconhecimento, produção e generalização, e uma sequencialidade nas tarefas, organizadas segundo um fio condutor claro e coerente.

Segundo o estagiário, a estrutura da ficha de trabalho é consistente com a promoção da reflexão sobre a língua, dado que, em vários momentos, é pedido aos alunos que analisem palavras, que pensem sobre os seus significados e que as apliquem. No entanto, apesar da inclusão de três exercícios de generalização/ conclusões na ficha de trabalho (cf. grelha de classificação de atividades, anexo AF), estes são formulados de forma muito dirigida (“O que podes concluir? Estas palavras (“nós” e “nós” são utilizadas com significados \_\_\_\_\_”). Foram, ainda, propostos três exercícios de reconhecimento e cinco de produção de frases, contextos de mobilização de conhecimento gramatical para outras competências.

Em alguns momentos, teria sido relevante explorar as intervenções dos alunos neste sentido de promoção da reflexão. Por exemplo, durante a correção de um exercício de produção de uma frase em que se integrasse as palavras homófonas *concerto* e *conserto*, uma aluna utilizou a palavra *conserto* (nome) e outro aluno utilizou *conserto* (verbo – “eu conserto”). O estagiário referiu que o último aluno tinha utilizado um verbo, mas não explorou a diferença entre as duas ocorrências, por exemplo, de pronúncia. De igual modo, não se verificou o envolvimento dos alunos na tomada de decisão e a exploração dos desvios das crianças foi praticamente inexistente, tendo-se resumido a uma intervenção do estagiário em que se referiu a um texto de uma aluna que continha um erro decorrente da confusão entre as palavras *conserto* e *concerto*.

O estagiário utilizou a terminologia metalinguística em conformidade com o Dicionário Terminológico e, de um modo geral, os conceitos científicos e a metalinguagem associada foram utilizados com rigor. De acordo com o estudante, a ficha de trabalho foi construída com recurso a gramáticas elaboradas de acordo com a “nova terminologia”, não se tendo verificado a consulta do Dicionário Terminológico. O inquirido destaca a importância da unidade curricular *Gramática textual* para a construção de atividades didáticas no âmbito do CEL, e lamenta que as aulas desta UC não tenham decorrido antes de os estudantes iniciarem a sua prática, uma vez que teriam estado mais bem preparados para o ensino da gramática em contexto de intervenção pedagógica.

O participante refere que a sessão poderia “ter corrido melhor...”, uma vez que não atingiu os objetivos na totalidade, por motivos externos, por interrupções da professora cooperante, que conversou com alunos sobre outras coisas e entraram várias pessoas na sala, o que gerou desconcentração”. Segundo o estudante, não foi preenchida nenhuma grelha ou outro instrumento de registo e análise das aprendizagens realizadas, pelo que a avaliação teve por base a sua observação do trabalho dos alunos enquanto circulava pela sala a apoiá-los.

#### **5.1.2.3. Observação 3: 1.º CEB**

A terceira sessão observada (cf. análise da observação, anexo AG) teve a duração aproximada de 60 minutos, tendo sido abordados conteúdos do plano da representação gráfica e

ortográfica (1.º e 2.º anos: “sinais de pontuação:.... vírgula”; “Utilização da vírgula em situação de enumeração”, Reis, 2009) com uma turma do 1.º ano de escolaridade. De acordo com o estudante, estes conteúdos foram selecionados de acordo com o plano de trabalho negociado com a professora cooperante. Apesar de, na planificação do dia, a definição de objetivos e descritores de desempenho ser enquadrada na leitura (“Leitura: Identificar e utilizar adequadamente a vírgula em enumerações”), a sessão foi centrada no conhecimento explícito da língua (descritores de desempenho: “Explicitar regras de pontuação”; “Mobilizar o saber adquirido na leitura e escrita de palavras, frases e textos”, Reis, 2009). Quando inquirido sobre a sessão, o participante afirmou, de novo, que tinha selecionado e transcrito os objetivos e descritores do programa, o que, de facto, não se verificou.

A sessão teve início com o questionamento oral dos alunos acerca de um texto descritivo que tinham lido essa manhã. Foi uma estratégia importante de ativação de conhecimentos prévios, que favoreceu a compreensão da leitura e da própria atividade que iriam desenvolver na sessão, bem como a conceptualização associada à enumeração de elementos e à representação gráfica e ortográfica dessas estruturas linguísticas, aspetos centrais no decurso da aula. De seguida, recordou-os acerca da história *O nabo gigante* e disse-lhes que iriam ler um pequeno texto com algumas “palavrinhas da história” (MA1).

Na sessão, foi seguido um percurso de construção de conhecimento predominantemente indutivo e reflexivo. O estagiário distribuiu uma ficha de trabalho (cf. anexo AH) por cada aluno. No início da ficha, surge a frase “Vamos descobrir!”, centrada, como um título, indiciando a introdução de aprendizagens por descoberta. Por outro lado, a utilização desta estrutura pode funcionar com estratégia de promoção do envolvimento dos alunos na realização da tarefa, aspeto, aliás, referido pelo participante.

O primeiro exercício da ficha consiste na leitura do texto. O estagiário leu-o em voz alta e os alunos leram-no silenciosamente. Os exercícios 2, 3, 4 e 5 consistem no preenchimento de esquemas que favorecem a compreensão do texto e introduzem o raciocínio da enumeração. O exercício 2 foi feito oralmente, em conjunto. É relevante a concretização de uma primeira leitura oral do texto pelo estagiário e a realização do primeiro exercício em conjunto, como estratégias que favorecem a compreensão do texto e das tarefas. De seguida, é pedida uma

releitura das partes sublinhadas no texto e a identificação das unidades que separam os elementos enumerados.

Depois de uma sistematização conjunta, com base numa caixa de texto apresentada no final do enunciado da ficha de trabalho, foram formuladas frases ilustrativas da utilização da vírgula e do *e* em enumerações, pelo estagiário e os alunos. De seguida, foi realizada uma atividade de treino, sendo importante esta realização de exercícios de treino após a sistematização, e de mobilização do conhecimento gramatical para a competência de escrita (construção de frases através da ordenação de cartões com palavras e sinais de pontuação). A articulação entre as competências do conhecimento explícito da língua, da leitura e da escrita foi desenvolvida de modo consistente, estruturado e coerente com os objetivos previamente definidos. De facto, a organização das atividades facilita a compreensão do texto presente na ficha de trabalho e há reintegração do conhecimento gramatical construído nas tarefas de produção de frases (escrita).

A sessão (cf. classificação de atividades, anexo A1) integrou uma tarefa de reconhecimento (“Lê novamente as palavras do texto e indica o que as separa umas das outras”), cinco exercícios de observação, manipulação e comparação de dados (e.g. exercício de construção de frases a partir da ordenação de cartões com imagens e sinais de pontuação) e dois exercícios de produção de frases (e.g. formulação de frases em grande grupo. Critérios: enumeração de elementos, utilização de vírgulas e da conjunção *e*).

Os dados analisados na sessão foram um texto escrito selecionado e adaptado pelo participante e cartões com palavras e sinais de pontuação construídos pelo grupo de estágio. Como unidades de contextualização das atividades, temos, então, o *texto* (texto adaptado presente na ficha de trabalho), a *palavra* (e.g. cartões com palavras utilizados na tarefa de construção de frases) e *sinais de pontuação* (e.g. cartões com vírgulas e sinais de pontuação usados no exercício de construção de frases). Os dados são claros, simples, adequados e interessantes e foram apresentados em quantidade suficiente para que os alunos realizassem as aprendizagens esperadas, ainda que não tenham tido oportunidade de formular e validar ou reformular hipóteses. Por outro lado, o facto de, apesar de ter existido observação e manipulação de dados, o facto de a sistematização ter sido feita com base numa caixa de

texto previamente elaborada pelo estagiário e colocada na parte final da ficha de trabalho e não ter sido cumprida uma etapa de explicitação e verificação de hipóteses poderá ter levado a que as crianças não tivessem espaço para desenvolver o seu raciocínio analítico, seguindo o método científico. Seria importante para o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos que estes pudessem formular e testar hipóteses e chegar às suas conclusões, em pequenos passos. Seria, igualmente, relevante tirar partido do conhecimento gramatical implícito dos alunos de forma mais evidente e estruturada.

De um modo geral, registou-se um incentivo à reflexão linguística e metalinguística na sessão observada. Em vários momentos, os alunos foram levados a refletir, sobretudo oralmente. Por exemplo, durante a realização do exercício de construção de frases a partir da ordenação de palavras e sinais de pontuação, o estagiário pediu aos alunos que refletissem sobre a possibilidade de ser alterada a ordem dos grupos nominais “uma camisola”, “um chapéu” e “uns óculos”. De igual modo, o estudante adotou uma postura de exploração das incorreções dos alunos como material para reflexão, sendo as suas intervenções valorizadas, como se pode verificar pela leitura do exemplo que se segue:

“Aluno 1: Sobre um quartinho?

Estagiário: Sobre quê?

Aluno 2: Sobre milhares de coisas.

Estagiário: Mas o quê?

Aluno 2: O que tinha lá dentro.

Estagiário: Sim, dizia os objetos que estavam dentro do quarto e mais o quê?...

Aluno 3: Se era à esquerda, à direita, em cima, em baixo....

Aluno 4: Se era azul...

Estagiário: “Dizia os nomes dos objetos e as cores.”

A metalinguagem gramatical foi utilizada em conformidade com o Dicionário Terminológico, tendo-se registado, de um modo geral, rigor científico e terminológico na abordagem dos conteúdos. Contudo, a ficha de trabalho apresenta algumas lacunas ou insuficiências do ponto de vista científico, como se pode observar na caixa de texto presente no final, abaixo transcrita:



Atenção!

Quando estás a indicar vários elementos (objetos ou características), tens que colocar **vírgulas** entre eles.

Antes do último elemento (objeto ou característica), não colocas vírgula, escreves **e**.

Numa enumeração, podem ser integrados outro tipo de elementos além de objetos ou características. No processo de transposição didática de conceitos científicos, é importante encontrar-se um equilíbrio entre a adequação da linguagem aos destinatários e o rigor científico, o que nem sempre é bem conseguido.

Quando questionado, o inquirido fez um balanço muito positivo das aprendizagens dos alunos nesta sessão, destacando a implicação dos alunos nas tarefas e as aprendizagens realizadas. De acordo com o estudante, esse balanço foi feito através da observação das intervenções dos alunos e do processo da realização da ficha de trabalho, enquanto circulava pela sala para apoiar as crianças, que trabalhavam individualmente. Quando, alguns dias depois da observação, solicitei a grelha de registo (preenchida) que tinha sido indicada na planificação e que continha um único indicador, formulado como objetivo ou descritor (“Identificar e utilizar adequadamente a vírgula em enumerações”), o participante disse que não a tinha preenchido.

O estudante considera que as aprendizagens realizadas na instituição de formação o ajudaram na construção da ficha de trabalho, destacando a preparação para a construção de aprendizagens por reflexão e descoberta e para uma articulação entre as competências linguísticas. Refere, novamente, a relevância do trabalho desenvolvido na unidade curricular *Gramática textual*, que terá exercido uma influência mais acentuada na prática no 1.º ciclo do que na do 2.º, pelo facto de os estudantes já terem tido todas as aulas da UC antes do início do estágio no 1.º ciclo.

Um aspeto que poderia ser melhorado na preparação da sessão e que não foi referido pelo inquirido foi o tamanho de letra e dos espaços para preenchimento inadequado utilizado na ficha de trabalho. A impressão foi feita de forma a que duas páginas da ficha ocupassem apenas uma página A4, o que fez com que os alunos tenham manifestado dificuldades consideráveis na leitura das palavras presentes nos esquemas dos exercícios 2 a 5, por questões de legibilidade. Por outro lado, revelaram dificuldade em preencher os espaços em branco nos mesmos esquemas, por terem áreas muito reduzidas para fazê-lo, constrangimento ainda mais acentuado se considerarmos as competências relacionadas com o desenho das letras e a gestão do espaço de escrita, entre outros fatores da dimensão gráfica e ortográfica, da generalidade das crianças do 1.º ano de escolaridade.

#### **5.1.2.4. Observação 4: 1.º CEB**

A quarta sessão observada, com a duração de cerca de 60 minutos, integrou a abordagem de conteúdos dos planos morfológico e das classes das palavras (nome, adjetivo, flexão nominal e adjetival em género, Reis, 2009), com uma turma do 1.º ano de escolaridade. Segundo o estudante MA1, a seleção dos conteúdos foi feita de acordo com a planificação acordada com a orientadora cooperante. Os objetivos/ descritores de desempenho enunciados pelo participante na planificação do dia (“Gramática: - Formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular (de índice temático *-a* ou *-o*)”) não foram, contrariamente ao que o inquirido afirmou, selecionados do programa, que tem como descritores de desempenho associados “Manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos: formar masculinos, femininos....”; Comparar dados e descobrir regularidades”; Mobilizar o conhecimento adquirido na compreensão e expressão oral e escrita”; “Distinguir nomes .... e adjetivos” (Reis, 2009). De igual modo, foram utilizadas, na planificação, as designações *domínio* e *gramática* e não *competência* e *conhecimento explícito da língua*.

O estagiário iniciou a sessão dizendo aos alunos que iriam ler um texto (cf. texto, anexo AJ) e que teriam de estar atentos e procurar palavras que fossem muito parecidas (cf. grelha de análise da observação, anexo AK). Depois, leu o texto em voz alta. De seguida, deu início à discussão conjunta em torno das palavras parecidas, até chegar à identificação da flexão em género. À medida que os alunos iam referindo as palavras no género feminino e no masculino

presentes no texto, o professor estagiário foi efetuando o registo e sistematização escritos no quadro, da seguinte forma:

Masculino	Feminino		
Charmoso	Charmosa	cão	cadela
Ele	ela	pai	mãe
Pato	pata	padrinho	madrinha
Urso	ursa		

Figura 98. Registo e sistematização efetuados pelo estagiário, no quadro (flexão em género).

Depois da sistematização, pediu aos alunos que dissessem mais palavras no feminino e no masculino de acordo com o paradigma flexional regular (sem utilização de metalinguagem além de *masculino* e *feminino*).

O participante prosseguiu a sessão com a realização de um jogo com pares de palavras (nomes e adjetivos), uma no feminino, outra no masculino, para que os alunos as agrupassem e referissem em que género estavam. Os alunos colaram os cartões com as palavras no quadro (dividido entre as classes das palavras e o género), o que funcionou como sistematização (cf. figura 99)

Nomes		Adjetivos	
Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Gato	Gata	Bonito bonito	Bonita bonita
Menino	Menina	Atrasado	Atrasada
Velho	Velha	Simpático	Simpática
Moço	Moça	Lindo	Linda
Boneco	Boneca	Charmoso	Charmosa
Pato	Pata		

Figura 99. Registo e sistematização efetuados pelo estagiário, no quadro (flexão em género, por classe de palavra).

O jogo foi um contexto interessante e adequado de manipulação de dados, que funcionou como um momento de treino e sistematização, tendo gerado muito entusiasmo por parte dos alunos.

Por fim, o estudante solicitou às crianças que construíssem frases (nos seus cadernos) em que integrassem um dos nomes e um dos adjetivos escritos no quadro. A criação de uma atividade final de mobilização do conhecimento construído para a construção de frases foi uma estratégia adequada de promoção da articulação do CEL com as outras competências nucleares da língua. De facto, nesta sessão verificou-se uma articulação bem conseguida entre estas duas competências e também entre a leitura e o conhecimento explícito da língua, na medida em que o conhecimento gramatical foi construído a partir da exploração de um texto, tendo as atividades facilitado a compreensão do enunciado.

Na generalidade dos momentos, foi incentivada a reflexão, tendo sido explorado o conhecimento intuitivo das crianças. De um modo geral, o estagiário incentivou as crianças a refletirem e a realizarem as suas descobertas, não avançando com as respostas, como se pode observar no exemplo que se segue:

Estagiário: Então, se eu disser, por exemplo, *o jovem*, vai ficar de que lado?

Aluno 1: Do lado dos nomes.

Estagiário: E masculino ou feminino?

Aluno 2: Masculino.

Estagiário: Mas eu não posso dizer *a jovem*?

Aluno 2: Sim.”

O estagiário escreveu no quadro:

O jovem é bonito.

A jovem é bonita.

Estagiário: Quais são as diferenças entre estas frases?

Aluno 3: Porque, tá, o *o....*, bonito tem *o* e bonita tem *a....*

Aluno 4: Eu queria dizer duas coisas. A primeira é que a frase começa

Em vários momentos, o estudante rentabilizou as intervenções dos alunos como motor de reflexão, como se pode verificar pela análise do exemplo seguidamente apresentado.

Estagiário: Já repararam que temos aqui dois grupos de palavras. O que é que nós temos aqui |apontou para a primeira coluna|?

Aluno 1: Palavras.

Estagiário: Mas que palavras são?

Aluno 2: Aqui |na esquerda| são coisas que não vivem e no outro lado vivem.

Estagiário: Então e o boneco e a boneca vivem?

Aluno 2: Não.

Aluno 3: São coisas que nós dizemos sobre as pessoas |a coluna dos adjetivos|.

Estagiário: Só sobre as pessoas. Também podemos dizer que, por exemplo, a mesa é linda....”

Foi seguido um percurso predominantemente indutivo e reflexivo de construção de conhecimento gramatical, assente na promoção do pensamento analítico. Os alunos tiveram oportunidade de observar e manipular dados, explicitar e verificar hipóteses e chegarem a conclusões. Partindo dos conhecimentos dos prévios, o participante incentivou a reflexão linguística e metalinguística, explorando as intervenções dos alunos de forma adequada e pertinente. Analisando a tipologia dos exercícios propostos aos alunos (cf. análise de atividades, anexo AL), foram realizadas duas tarefas de observação e manipulação de dados, duas de explicitação e verificação de hipóteses, duas de generalização/ conclusões, uma de produção de palavras e uma de produção de frases.

Em relação à contextualização das tarefas, o *texto* foi a unidade linguística que enquadrou os primeiros exercícios de observação e manipulação de dados, formulação e validação de hipóteses e generalização. Em alguns exercícios, a unidade *frase* foi o elemento contextualizados (e.g. “Quais as diferenças entre as duas frases?”), em outros foi a *palavra* (“Quem é que se lembra de outras palavras com o feminino desta forma?”) ou os grafemas *o* e *a* como morfemas do género masculino e do género feminino (“Do primeiro lado, temos *o* e, do segundo, temos *a*”).

Quanto às modalidades de trabalho, o grande grupo foi a forma de organização privilegiada na sessão para a clarificação das tarefas, a realização da maior parte das atividades, a reflexão e a sistematização conjuntas. Durante a realização do jogo, os alunos trabalharam a pares. O

estagiário distribuiu cartões com palavras (nomes e adjetivos, no masculino e no feminino) pelas crianças. De seguida, pediu a cada aluno que lesse a palavra que tinha e perguntou que outro aluno tinha a mesma palavra, mas com género diferente. Pediu-lhe que se juntasse ao colega. Depois, pediu a cada elemento do par que dissesse em que género estava a sua palavra. Chamou os pares ao quadro, perguntou-lhes novamente o género das palavras e pediu-lhe que as colassem no sítio certo da tabela (adjetivo/ nome, feminino/ masculino). Por fim, os alunos construíram frases individualmente.

A terminologia metalinguística foi utilizada de acordo com o Dicionário Terminológico e, de um modo geral, os conteúdos foram abordados de forma rigorosa nas dimensões científica e terminológica. Ainda assim, registaram-se algumas insuficiências na abordagem de alguns conceitos, como o de adjetivo, expresso no exemplo seguidamente apresentado.

Exemplo de insuficiências/ lacunas na exploração do conceito *adjetivo*:  
Estagiário: Pois, são adjetivos, são palavras que nos dizem como é que são, que qualificam ou caracterizam.

O estudante refere-se claramente à classe dos adjetivos qualificativos, que não esgota todas as classes de adjetivos. A preocupação com a inteligibilidade da linguagem usada, decorrente da adaptação do discurso aos destinatários no decurso do processo de transposição didática estará, provavelmente na base desta insuficiência. É difícil, mas incontornável, o equilíbrio entre a adequação da linguagem e o rigor científico.

Quando inquirido, o participante valoriza a influência das aprendizagens construídas no curso de formação inicial, especialmente as relacionadas com a operacionalização de percursos indutivos de construção de conhecimento gramatical. O estudante enfatiza, de novo, a importância da unidade curricular *Gramática textual* neste sentido.

O participante MA1 faz um balanço muito positivo da sessão devido “à própria organização da aula, que permitiu que os alunos pensassem e fizessem as suas descobertas e às aprendizagens dos alunos”. De acordo com o estudante, essa avaliação foi feita com base na “observação direta das participações dos alunos”, não tendo sido utilizado nenhum

instrumento de registo e análise que possa suportar estas inferências. Destacou, ainda, a motivação dos alunos para a realização das tarefas, que “foram bastante do seu agrado”.

### 5.1.3. Resultados da realização da entrevista

O entrevistado afirmou terem existido diferenças entre os estágios realizados nos dois níveis de ensino. Em primeiro lugar, referiu que foram realizadas menos sessões em que o conhecimento explícito da língua foi o foco no 1.º Ciclo, aspeto que justificou com as orientações da docente cooperante, que não contemplava, na planificação, de acordo com o estudante, momentos focados especificamente no CEL. Declarou que o grupo de estágio só dinamizou três sessões focadas no CEL no 1.º CEB, enquanto que no 2.º ciclo planificaram aproximadamente duas aulas centradas no CEL por semana. Avançou uma percentagem de tempo letivo dedicado ao CEL inferior a 5% no 1.º ciclo, mesmo em articulação com as outras competências. No 2.º ciclo, indicou uma percentagem de 25% ou 30% do tempo letivo. Em segundo lugar, o inquirido indicou também discrepâncias ao nível da seleção de conteúdos e descritores de desempenho do CEL nos dois ciclos, tendo existido, segundo o estudante, menor margem de manobra no 1.º CEB, em contraste como a “pouca orientação para o trabalho do CEL”, no 2º CEB. Por fim, o finalista afirma que os planos do CEL mais trabalhados no 2.º CEB foram o sintático e o morfológico e, no 1.º CEB, os planos morfológico e da representação gráfica e ortográfica.

Quando questionado se seguiram o programa para a seleção de conteúdos e descritores de desempenho, afirmou que recorreram às metas, o que é compatível com a análise das planificações construídas pelo grupo de estágio (cf. análise das observações). Foi notório o pouco conhecimento do programa, expresso, sobretudo na dificuldade considerável em nomear e identificar os planos do CEL, só tendo enquadrado os conteúdos e descritores de desempenho em planos do CEL depois de o ter recordado das suas designações e, mesmo assim, fê-lo com hesitação e incorreções.

Apesar de ter utilizado as designações *domínio* e *gramática* nas planificações, em vez de *competência* e *conhecimento explícito da língua*, conforme é definido no programa, afirmou que concorda com a utilização da designação *conhecimento explícito da língua* para a

competência dedicada ao trabalho de reflexão linguística e metalinguística, como se pode verificar pela leitura do excerto que se segue.

Quando comecei a ouvir falar nessa expressão, vá, chamemos-lhe *expressão*, pensei um bocadinho. Tentei perceber porque é que isso acontecia, porque é que se chamava assim. E, de facto, acho que faz... faz sentido. Hmmm, porque... Especialmente, na parte do *explícito*, não é? Porque há já um conhecimento implícito e, portanto, o que se tenta é chegar, portanto, ao conhecimento explícito. Aproveitar o implícito e depois partir para o...

Considera que o conhecimento implícito dos alunos deve ser “o ponto de partida para tudo o resto”.

Apesar do pouco conhecimento do programa, o participante revelou conhecer o guião de implementação do programa dedicado ao conhecimento explícito da língua, na tarefa de análise de uma atividade didática de natureza indutiva. Considera que a atividade em análise “está obviamente bem estruturada”, mas salienta a importância de se fazer uma diagnose dos conhecimentos dos alunos e definir muito bem os “pré-requisitos” de forma a que as aprendizagens construídas mediante percursos enraizados no conhecimento intuitivo sejam bem sucedidas. Na atividade, destaca a utilização de uma questão inicial e das orientações dadas aos alunos ao longo das tarefas, que vão “conduzindo o aluno àquilo que... ao objetivo da ficha...”, e a apresentação de uma conclusão no final, “no fundo, com a parte importante que há a destacar, que o aluno deverá ter aprendido”. Afirma sentir-se capaz de aplicar atividades como estas “com as devidas precauções que já... referi” (a necessidade de se ter em conta os conhecimentos necessários para a realização das tarefas).

Perante a solicitação de análise das abordagens da gramática de quatro docentes, o entrevistado declarou sentir-se mais identificado com o posicionamento do professor D, destacando a afirmação da gramática como uma área de discussão e descoberta, enfatizando, no entanto, mais a aplicação do conhecimento do que a capacidade de falar sobre ele. Refere, ainda, que o ensino da terminologia gramatical aos alunos “é difícil”. O participante MA1 discordou da recusa da influência do conhecimento gramatical sobre as outras competências por parte de um dos professores (B), do trabalho de conteúdos gramaticais depender da sua



ocorrência das situações comunicativas (professor B), da realização de atividades que o docente não considere adequadas (professor A) e das aprendizagens “demasiado estruturadas” e sem oportunidade de descoberta (professor C). O participante foi capaz de identificar as etapas de uma abordagem dedutiva, expressa na abordagem do professor C, mas sem utilização de metalinguagem apropriada (“parece-me que há uma parte mais teórica e, depois, logo, a aplicação. Não há descoberta que poderá... que faz... que é vantajosa, não é?”).

Quando questionado sobre o trabalho do CEL que promoveu em contexto de prática pedagógica supervisionada, o finalista não apontou nenhuma regularidade na introdução do trabalho do CEL na sequenciação das aulas de língua. Reportando-se à estrutura das atividades de conhecimento explícito da língua, referiu que tinha como preocupação a ativação de conhecimentos prévios no início das atividades, que seria mais evidente no 1.º ciclo, pois no 2.º ciclo “era mais a parte prática”, e terminar com uma sistematização. Focalizando-se no 2.º ciclo, referiu que as próprias fichas estavam organizadas de forma a que os alunos “fossem aumentando os conhecimentos... fossem descobrindo”. Foram evidentes as dificuldades na utilização da metalinguagem associada à didática da língua e do conhecimento explícito da língua.

Afirmou ter criado, durante os estágios, situações de mobilização do conhecimento explícito da língua para outras competências nucleares, nomeadamente a leitura e a escrita, avançando com o seguinte exemplo, em contexto de 1.º ciclo:

texto descritivo. Portanto, primeiro, eles tinham já escrito um texto sem... Foi... serviu de diagnóstico, não é? Sem... explicar nada. Depois, fomos trabalhando a estrutura do texto descritivo e, aí, trabalhamos a vírgula, a utilização da vírgula na enumeração. E depois,... portanto, depois de fazer essa atividade, então, já tiveram que escrever textos descritivos.

Declarou ter construído atividades maioritariamente de construção de conhecimento e de treino, algumas de mobilização para outras competências e não ter elaborado nenhuma atividade especificamente para avaliação.

Afirma ter selecionado a terminologia linguística a ensinar aos alunos de uma gramática, por estar atualizada, nos dois ciclos de ensino. Afirmou nunca ter recorrido ao Dicionário terminológico no 1.º ciclo e tê-lo usado raramente no 2.º ciclo para se “certificar da terminologia”.

Quanto aos recursos didáticos utilizados, indicou jogos para treino (e.g. loto de verbos) e “várias fichas de trabalho”. Afirmou terem adaptado, também, outros materiais já existentes (e.g. textos), por serem “muito extensos, ou porque os objetivos não eram todos, exatamente, os que nós pretendíamos trabalhar. Não utilizamos, na íntegra, nenhum já... já feito”.

Declarou ter tentado encorajar os alunos a descobrirem as regras e as estruturas gramaticais, por si mesmos, tendo estruturado as fichas de trabalho com essa finalidade: “Com questões e com... lançando desafios, para eles tentarem relacionar aspetos para eles próprios tentarem chegar à regra ou a alguma conclusão. Quando questionado sobre a formulação linguística mais frequentemente apresentada nos exercícios propostos aos alunos, indicou “*Observa ou Compara*”.

Perante a solicitação de descrição de uma boa sessão do conhecimento explícito da língua que tivesse conduzido, apresentou o seguinte exemplo, desenvolvido no 1.º ciclo, em que são evidentes a relevância atribuída à contextualização das atividades, à observação e comparação de dados, às aprendizagens por descoberta e à sistematização e algumas fragilidades no uso de terminologia metalinguística associada ao ensino da língua e da gramática:

Tínhamos estado a trabalhar num texto.... E, depois, peguei nas palavras.... Era uma imagem num cartão. Tentei que eles... comparassem, no fundo, as palavras e o que é que tinha alterado de uma palavra para a outra.... em grande grupo.... E, portanto, tentamos que eles... que eles.... descobrissem as diferenças... E, depois, a partir dali,.... tentei que eles dessem outros exemplos, que respeitassem .... aquela regra. E eles perceberam que estávamos a falar do plural, não é? Porque alguns já.... conheciam .... a palavra. Portanto, perceberam o que é que era. E, depois, a partir dali, tentamos perceber algumas regras da formação do plural.... Depois, fizemos uma sistematização dessas regras. Não todas.

O entrevistado revelou muita dificuldade em dizer como foi feita a avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito do CEL. Com muita insistência, acabou por referir que tinham, no caso do 2.º CEB, recolhido as fichas de trabalho, tendo corrigido algumas delas, e que tinham preenchido poucas grelhas de observação.

Considera que a sua preparação para o ensino e a aprendizagem do CEL é “razoável.... Está ali, na fronteira.... Porque... por causa da nova terminologia, que ainda tenho muitas lacunas. E tento atualizar-me, mas... demora o seu tempo”. Quanto ao conhecimento pedagógico e didático, destacou a dificuldade associada à contextualização e adaptação das atividades às situações concretas, conforme se pode observar no excerto seguinte:

Eu acho que a principal dificuldade é, às vezes, adaptar ou criar mesmo... portanto, materiais devidamente adaptados àquela situação ou àqueles alunos específicos. Isso, acho que é muito difícil de fazer, porque temos vários exemplos....Portanto, temos mais ou menos uma ideia de como é que poderemos fazer. Mas, depois, aplicar especificamente? .... Adaptar e ser, de facto, adequado àquela situação e àqueles alunos. Isso é muito difícil.

O entrevistado declara que a sua conceção sobre a gramática sofreu alterações durante o processo de formação inicial, sobretudo no mestrado, mas considera que as suas conceções em relação à forma como deve decorrer o ensino e a aprendizagem desta competência não se alteraram e que a formação veio reforçar as conceções que já tinha. Este estudante não frequentou nenhuma unidade curricular no domínio da língua na instituição em estudo, tendo tido equivalência a todas elas por já ser licenciada em Estudos Portugueses. No mestrado, fez o percurso de formação na instituição integralmente.

O entrevistado afirma que as funções sintáticas, especialmente o complemento oblíquo e o modificador (“Especialmente esses novos”), são as áreas do dicionário terminológico em que sente maiores dificuldades, atribuindo essa dificuldade à “nova terminologia”. Justifica esta fragilidade com o facto de não ter trabalhado os conceitos gramaticais em conformidade com o dicionário terminológico na licenciatura que fez em outra instituição.

Considerando o seu percurso escolar, o estudante não valoriza a influência das suas experiências de aprendizagem da gramática sobre a forma como a ensina. Analisando o seu

percurso de formação inicial, destaca a unidade curricular *Gramática Textual*, pela sua importância para a construção do conhecimento profissional e as práticas em ensino e aprendizagem da gramática, tanto em relação ao conhecimento científico como ao pedagógico do conteúdo. Considera que esta unidade curricular foi o aspeto mais positivo na formação neste domínio, como se pode verificar nas suas palavras: “Porque, para além da parte.... teórica, tivemos que .... realizar, também, trabalhos concretos, trabalhos práticos. E tivemos feedback desses trabalhos.... Ao desenvolver este tipo de trabalho é que conseguimos, também, aprender e perceber o que é que estamos a fazer melhor, ou menos bem, ou pior”. Refere que seria importante que essa unidade curricular tivesse decorrido antes do estágio, o que não aconteceu em contexto de 2.º ciclo.

Em relação ao conhecimento pedagógico do conteúdo, o participante refere também a *Didática da Língua Portuguesa*, apesar de considerar não ter tido muita incidência na gramática. Não atribui influência ao papel dos supervisores da *Prática Profissional Supervisionada* da instituição sobre o ensino e à aprendizagem da gramática, “porque nunca foram da área da língua”. Os professores das didáticas específicas apoiaram os alunos e deram-lhes feedback sobre os seus projetos e os materiais que construía, quando estes os enviavam, o que nem sempre aconteceu, segundo o estudante.

O entrevistado considera que a influência dos docentes cooperantes sobre a planificação do ensino da gramática foi mais evidente na definição de conteúdos, “porque .... a prática deles a nível de CEL não é propriamente esta que nós aprendemos aqui, portanto....”.

Na reta final do seu curso de formação inicial, este participante afirma que a sua formação no âmbito do conhecimento explícito da língua não está concluída – “porque, agora, há muita coisa nova e porque, se é uma língua viva, está sempre em mudança. E acho que temos de estar sempre atualizados”. Declara maior necessidade de formação na sintaxe, por ser a componente de que mais gosta e em que sente mais dificuldades. O estudante refere que gostava de ter tido mais unidades curriculares de conhecimento científico, mas justifica essa necessidade como facto de não ter feito a licenciatura na escola em estudo. Perspetiva participar em ações pontuais de formação contínua de professores.

O entrevistado realça a importância deste tipo de trabalhos, salientando a valorização da perspectiva dos estudantes, como se pode ler nas suas palavras:

Só que acho que estes estudos são importantes, especialmente, aqui, a nível de... Vamos, a estrutura do plano de estudos, porque, se calhar, os professores podem não ter certas sensibilidades que nós podemos ter, porque nós é que estamos a absorver aquilo que vocês tentam ensinar....

Em suma, a análise de conteúdo das respostas do participante MA1 na entrevista realizada no final do curso de formação inicial permitiu chegar a alguns resultados relevantes quanto às suas conceções sobre a gramática ou o conhecimento explícito da língua e a forma como deve decorrer o ensino e a aprendizagem desta competência (i), à forma como é perspectivada a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente nestes campos (ii) e à preparação para o ensino desta componente da língua (iii).

Em relação às conceções sobre a gramática ou o conhecimento explícito da língua e a forma como deve decorrer o ensino e a aprendizagem desta competência (i), destacam-se a valorização da importância do trabalho sobre a gramática, assente no reconhecimento da influência do conhecimento gramatical sobre o sucesso nas outras competências nucleares e numa valorização equilibrada das competências linguísticas; a conceção da gramática como uma área de discussão e descoberta; a atribuição de importância à sistematicidade no trabalho do conhecimento explícito da língua, de acordo com uma intencionalidade pedagógica; a relevância atribuída aos percursos indutivos de construção de conhecimento gramatical; o reconhecimento da importância da utilização de metalinguagem gramatical nas aulas e a atribuição de dificuldade ao ensino dessa terminologia.

No que diz respeito à forma como é perspectivada a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente no que se refere ao ensino da gramática (ii), o inquirido enquadra o curso de formação inicial como uma das etapas na construção do seu conhecimento profissional e das suas práticas em ensino e aprendizagem da gramática, considerando, portanto, que este processo não está terminado. Afirma que a formação inicial contribuiu para a alteração da sua conceção sobre gramática e que reforçou as conceções que já tinha relativamente ao ensino e à aprendizagem desta competência. Destaca a unidade curricular *Gramática textual*

como fator mais positivo na sua formação para o ensino do conhecimento explícito da língua, referindo que esta deveria ser reorganizada no calendário, de forma a que os estudantes fossem se sentissem mais seguros para a prática nos dois níveis educativos.

Quanto à preparação para o ensino desta componente da língua (iii), o estudante afirma-se razoavelmente preparado, sentindo maiores fragilidades na sintaxe, particularmente nas funções sintáticas de modificador e complemento oblíquo, devido a dificuldades na “nova terminologia”, equacionando a participação em ações de formação de curta duração neste campo. Revelou fragilidades na utilização de terminologia metalinguística relacionada com a didática do conhecimento explícito da língua. Em relação ao conhecimento didático, destaca a dificuldade em adaptar estratégias e metodologias às situações concretas. O estudante evidenciou não conhecer bem o programa de Português, tendo dificuldades em identificar e nomear os planos do conhecimento explícito da língua. Foi também possível identificar dificuldades na avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito do CEL, bem como pouco conhecimento sobre este processo, parecendo ter sido um aspeto pouco presente nos estágios.

#### **5.1.4. Confronto dos resultados obtidos pelas diferentes técnicas de recolha da informação**

Nesta secção, serão explicitados alguns elementos resultantes do cruzamento dos resultados obtidos através das várias técnicas de recolha e análise da informação, que permitiu a identificação das relações de convergência ou de divergência que mais se destacaram e que importa, agora, assinalar.

O estudante MA1 afirma, em contexto de entrevista, valorizar os percursos de construção do conhecimento gramatical através da reflexão e da descoberta, em pequenos passos, e desejar pô-los em prática. Esta declaração é coerente com a análise dos dados recolhidos através da aplicação dos questionários 1 e 2, da observação direta e dos questionários pós-observação. Pode registar-se uma diferença substancial entre a qualidade da intervenção nos dois níveis educativos, sendo o cumprimento de etapas subjacentes à realização de atividades por descoberta, particularmente a explicitação e validação ou reformulação de hipóteses e a generalização e elaboração de conclusões, mais consistente e rigoroso no 1.º ciclo,

especialmente na última sessão observada. O papel atribuído pelo estudante ao conhecimento gramatical implícito dos alunos como raiz da maioria das atividades, muito valorizado nas respostas ao questionário 1 e na entrevista, assumiu uma tímida relevância nas práticas de ensino da gramática observada, tendo sido pouco explorado, sobretudo na iniciação das atividades, ainda que se tenha verificado algum investimento neste sentido na última situação observada.

A análise das planificações das aulas observadas, facultadas pelo estudante, levou à constatação de que foram utilizadas designações (“domínio” e “gramática”) consistentes com as metas curriculares e não com o programa (“competência” e “conhecimento explícito da língua”). De igual modo, a seleção de objetivos e descritores de desempenho foi claramente feita a partir das metas curriculares e não do programa, aspeto que se verificou na planificação de todas as sessões observadas. No entanto, nos questionários pós-observação das quatro sessões, o inquirido afirmou ter selecionado os conteúdos e objetivos e descritores de desempenho do programa, o que foi infirmado pela análise do normativo. Quando entrevistado, o participante MA1 referiu que as metas curriculares tinham sido o documento utilizado para a seleção de conteúdos e objetivos e descritores de desempenho, declaração confirmada pela análise do documento.

Quer na entrevista final, quer nos questionários pós-observação, o estudante evidenciou dificuldades na nomeação e identificação dos planos do conhecimento explícito da língua, tendo-se registado incorreções na resposta às questões “Que planos do conhecimento explícito da língua foram trabalhados na sessão?” (questionários pós-observação) ou “Que planos do conhecimento explícito da língua foram privilegiados na vossa intervenção?” (entrevista final). Este aspeto, aliado à confusão entre os documentos metas curriculares e programa expressa no parágrafo anterior, veio apontar para o pouco conhecimento do programa de Português por parte do participante. Não obstante, na tarefa de análise de uma atividade didática em contexto de entrevista, o finalista revelou conhecer o guião de implementação do programa de Português dedicado ao conhecimento explícito da língua. No questionário 1, o inquirido valorizou bastante a influência das orientações curriculares sobre a planificação do ensino da gramática, tendo considerado este um fator “muito importante”, o que não é consistente com o desconhecimento do documento orientador da prática

docente neste campo. Estes dois documentos, programa e metas, foram indicados pelo participante, no questionário 1, como instrumentos de apoio a que poderia recorrer para apoiar a sua prática pedagógica no que se refere ao ensino e à aprendizagem da gramática.

O participante afirmou e reconheceu a influência do conhecimento gramatical em outras competências, em entrevista, mas, em resposta ao questionário 1, declarou que a gramática não deve ser trabalhada em articulação com as outras competências linguísticas, tendo discordado da afirmação “o conhecimento explícito da língua é essencial para o sucesso em todas as competências da língua”. Nas aulas observadas, foi possível verificar uma evolução positiva no que diz respeito à articulação entre o conhecimento explícito da língua e as restantes competências nucleares (só observável face à leitura e à escrita), expressa, sobretudo, na criação de situações de mobilização do conhecimento gramatical para contextos de uso diversos.

Considerando concretamente o seu percurso de formação inicial na instituição em estudo, este estudante avalia como aspeto mais positivo o trabalho desenvolvido na unidade curricular de *Gramática Textual*, ocorrência presente nos quatro questionários pós-observação e na entrevista final. Destaca o contributo desta UC para a construção do conhecimento profissional (científico e pedagógico do conteúdo) e as práticas em ensino e aprendizagem da gramática, deixando a sugestão de se reorganizar a estrutura do curso, de forma a que esta UC tenha já terminado antes da ida para estágio (o que não aconteceu na prática em 2.º ciclo).

Em relação ao papel dos docentes cooperantes relativamente à planificação do ensino da gramática durante a prática profissional supervisionada, uma outra incongruência emerge do confronto da informação obtida mediante diferentes vias. Na entrevista final, o participante refere que no 2.º ciclo os estagiários tiveram maior liberdade para decidirem o tipo de atividades a desenvolver no âmbito do conhecimento explícito da língua face ao 1.º ciclo, desde que os conteúdos fossem os previstos (pelo cooperante) para esse período letivo. No entanto, no questionário pós-observação da segunda sessão observada, em 2.º ciclo, o estudante refere que o cooperante terá exercido uma forte influência sobre o tipo de trabalho de reflexão e análise linguística e metalinguística desenvolvido com os alunos. Na entrevista



final, refere que o trabalho do conhecimento explícito da língua desenvolvido pelos cooperantes não se enquadra no que o estudante considera adequado e “o que nos ensinam aqui na escola”, referindo-se à instituição de formação inicial. Através da observação direta, foi possível observar, como já referido, diferenças nas atividades propostas nos dois ciclos, sendo estruturadas de forma mais consistente com a realização de aprendizagens por reflexão e descoberta no 1.º ciclo.

Apesar de as maiores fragilidades afirmadas pelo estudante, na entrevista final, se relacionarem com a contextualização e a adaptação das atividades às situações concretas e com a adaptação à “nova terminologia”, de um modo geral, nas sessões observadas, registou-se a utilização da terminologia em conformidade com o Dicionário Terminológico e rigor científico (e terminológico) na abordagem dos conteúdos. Ainda assim, importa referir que não foi observado o trabalho de funções sintáticas, particularmente das de modificador e de complemento oblíquo, conteúdos em que o estudante afirmou sentir dificuldades mais acentuadas. Pelo contrário, foram identificadas fragilidades, através da observação direta, que se situaram ao nível do conhecimento didático, concretamente na operacionalização de percursos indutivos (ainda que se tenha registado uma evolução positiva neste campo) e na avaliação das aprendizagens no âmbito do conhecimento explícito da língua, aspetos não referidos pelo estudante. Por outro lado, a análise das respostas aos questionários 1, 2 e 3, aos questionários pós-observação e à entrevista evidenciou dificuldades na utilização da metalinguagem associada à didática da língua e do conhecimento explícito da língua, apesar de o inquirido ter sido bem sucedido, de modo consistente (questionários pós-observação e entrevista final) na classificação do tipo de atividades propostas aos alunos, com uma preponderância de atividades de construção de conhecimento, combinadas com exercícios de treino e alguma mobilização para outras competências, o que foi coerente com os dados recolhidos através da observação direta.

## 5.2. Caso 2

### 5.2.1. Resultados da aplicação dos questionários 1, 2 e 3

#### 5.2.1.1. Relação com a língua e a gramática

O participante MA2, de 30 anos, licenciado em Educação Básica pela instituição de formação de professores estudada e finalista do mestrado em ensino no 1.º e no 2.º ciclos, declara-se um aluno motivado para a aprendizagem da gramática, afirmando o seu gosto por esta competência linguística e valorizando a importância do conhecimento gramatical “para falar mais corretamente” (MA2). Declara que o método mais frequentemente utilizado pelos professores de Português ao longo do seu percurso escolar foi o “expositivo” (MA2). Recordase de um bom professor de Português, cuja abordagem à gramática descreve como “essencialmente reflexiva e numa perspetiva de construção do conhecimento” (MA2). Afirmase motivado para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática, como docente, justificando essa motivação com a sua apetência para esta competência.

#### 5.2.1.2. Conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática

O estudante considera que *gramática* é sinónimo de *conhecimento explícito da língua* e que o ensino da gramática engloba “conteúdos relacionados com os aspetos morfológicos, sintáticos, semânticos, fonológicos, ortográfico e lexical”, reconhecendo diversos níveis de análise, ainda que não esgote os oito planos do conhecimento explícito da língua.

O inquirido valoriza a importância do ensino e da aprendizagem da gramática, enfatizando a sua natureza instrumental (“O conhecimento e estudo da gramática conduz a uma utilização mais correta da Língua Portuguesa”). Considera que as cinco competências nucleares da língua são igualmente importantes e que a cada uma deve ser dedicado 20% do tempo letivo. Refere que as cinco competências devem ser trabalhadas de forma integrada, uma vez que o “trabalho da gramática de forma isolada não revela utilidade nem interesse” (MA2), reforçando, novamente a influência do conhecimento gramatical sobre o sucesso nas outras competências linguísticas. Por outro lado, o estudante concorda com a afirmação “O

conhecimento explícito é essencial para o sucesso em todas as competências da língua”(Q1C13g).

As respostas deste finalista aos questionários 1 e 2 podem, globalmente, enquadrar-se na valorização de uma abordagem indutiva e reflexiva da gramática, uma vez que considera que o conhecimento prévio é um fator “muito importante” na planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática, concorda plenamente com a utilização do conhecimento intuitivo dos alunos como ponto de partida de grande parte das atividades de construção do conhecimento gramatical e com a realização de atividades de aprendizagem por descoberta, em pequenos passos e indica o caso 2 como o contexto de ensino e aprendizagem mais apropriado. Não obstante, o estudante declara concordar com a iniciação das sequências de construção de conhecimento gramatical pela explicitação, por parte do professor, das regras e das estruturas que pretende que os alunos aprendam, característica de uma abordagem dedutiva ou expositiva da gramática.

O estudante MA2 discorda do trabalho de conteúdos gramaticais apenas se surgirem espontaneamente nas situações comunicativas e concorda com o trabalho de conteúdos gramaticais de acordo com uma planificação prévia e uma intencionalidade pedagógica, parecendo valorizar a sistematicidade e a estruturação do trabalho desta competência linguística.

Além do conhecimento prévio dos alunos, já referido, alguns dos fatores cuja influência sobre a planificação do ensino da gramática é mais valorizada pelo inquirido são os interesses e o nível de desenvolvimento dos alunos, a que atribui um valor de “Muito importante”. A utilização de terminologia gramatical nas aulas é, também, muito valorizada pelo participante. O participante MA2 considera que a disponibilidade de materiais é um fator “importante” na planificação do trabalho sobre gramática.

Quando questionado sobre instrumentos de apoio a que poderá recorrer para planificar atividades no âmbito do conhecimento explícito da língua, o finalista indica o guião de implementação do novo programa de português (CEL). Relativamente a recursos didáticos para apoiar a sua prática pedagógica neste domínio, refere o Dicionário Terminológico e o

programa de Português, que se enquadram na categoria anterior (instrumentos de apoio) e não na dos recursos didáticos.

Este finalista pensa que sentirá algumas dificuldades em ensinar gramática, associando-as às necessidades de atualização e de adaptação à terminologia adotada, que afirma estar “em constante atualização”, o que vai “exigir um estudo constante para manter o rigor científico” (MA2). Considera que a maioria dos planos do conhecimento explícito da língua é *razoavelmente fácil*, com as exceções do plano lexical e semântico, que considera “fácil”, e dos planos sintático e da representação gráfica e ortográfica, a que atribui um grau de “difícil”.

### 5.2.1.3. Conhecimento científico

O participante MA2 teve uma percentagem de 78,6% de respostas corretas no conjunto das tarefas de emissão de juízos de conformidade com a norma, sendo a percentagem de respostas corretas relativamente aos enunciados que não apresentavam desvios superior (88,9%) do que na emissão de juízos relativamente aos enunciados desviantes (73,7%). De facto, conforme se pode observar na figura 100, relativamente aos enunciados corretos, a única resposta incorreta do estudante foi na frase 23, que considerou integrar um problema de correção linguística, como se pode observar na resposta do estudante:

**Frase 23:** *A maior parte das pessoas que gostam de escrever também gosta de ler.*

**Juízo:** desvio à norma ✗

**Explicação:**

“Erro de concordância: se o sujeito é singular o verbo também tem de estar numa pessoa do singular”. ✗

**Proposta de correção:**

*A maior parte das pessoas que gosta de escrever também gosta de ler.* ✗ (MA2)

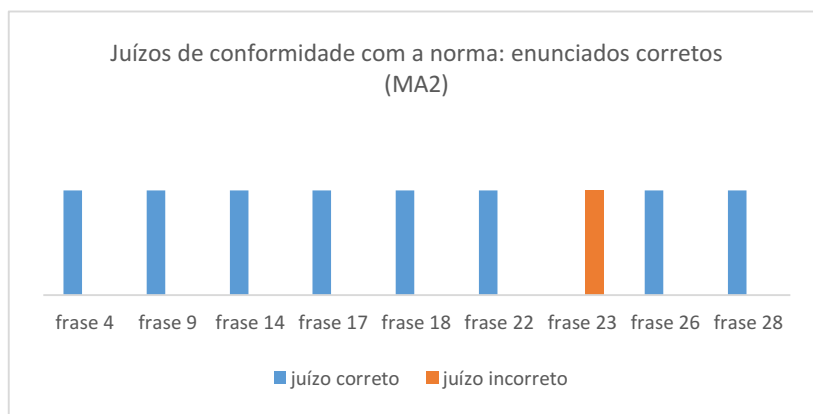


Figura 100. Juízos de conformidade: enunciados conforme a norma (MA2).

Relativamente aos enunciados desviantes, as frases que foram consideradas, incorretamente, não apresentar desvios foram, como se pode verificar na figura 101, as 2 (*Quem tudo quer, tudo perde*), 6 (*Cerca de cinquenta por cento dos inquiridos declarou ser favorável à realização de um referendo*), 7 (*O Mário chegou atrasado passando a ideia de que tinha adormecido*), 11 (*A Matemática é a disciplina onde os alunos evidenciam dificuldades mais significativas*) e 19 (*O jornalista interrompeu a gravação uma vez que o entrevistado estava visivelmente perturbado*).



Figura 101. Juízos de conformidade: enunciados desviantes (MA2).

Nas tarefas de identificação e justificação dos desvios encontrados, o inquirido apresentou uma percentagem de respostas corretas de apenas 47,4%. Além das quatro tarefas que o estudante não realizou por ter considerado que essas frases estavam corretas, registaram-se algumas dificuldades na explicitação dos desvios em algumas das frases, como se pode

verificar pela análise da figura 102. A percentagem de propostas de correção apresentadas pelo participante sobe para os 68,4%, sendo esta percentagem fortemente influenciada pela ausência de resposta em quatro frases. Na verdade, com a exceção da análise da frase 8, todas as propostas de correção aos enunciados que considerou, acertadamente, desviantes foram adequadas.

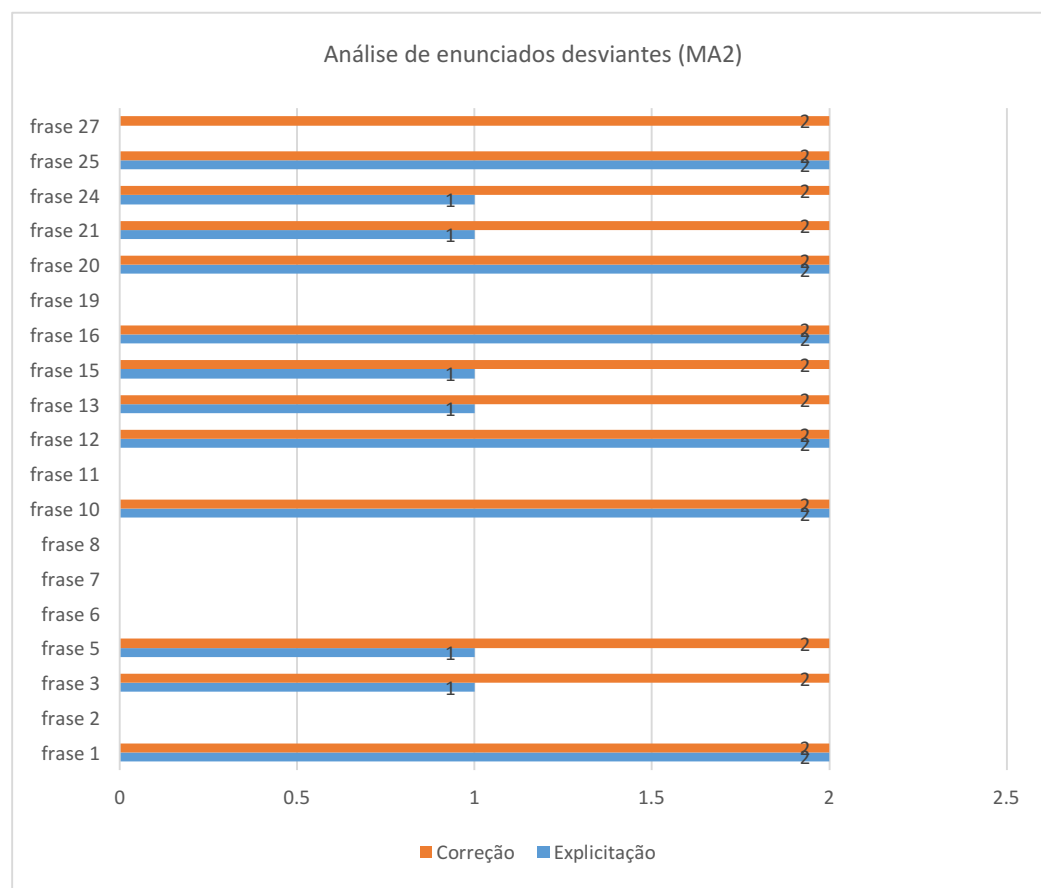


Figura 102. Análise de enunciados desviantes (MA2).

Repare-se na análise da frase 8, em que o estudante não identificou o problema de seleção categorial decorrente da não ocorrência da categoria *de*, selecionada pelo verbo *gostar*, e enunciou um erro inexistente.

**Frase 8:** *O livro que eu mais gostei foi-me oferecido pela minha mãe.*

**Juízo:** desvio à norma ✓

**Explicitação:**

“Se me foi oferecido o sujeito tem de ser eu. ✗

**Proposta de correção:**

*O livro que mais gostei foi-me oferecido pela minha mãe. ✗ (MA2)*

Apresento, de seguida, uma tarefa de explicitação concretizada de forma insuficiente, na medida em que foi realizada a partir de um contexto em que a palavra *aderência* pode ser utilizada, como se esse exemplo específico fosse o único contexto em que o termo pode ocorrer. Por outro lado, não foi utilizada a metalinguagem necessária para a realização da tarefa.

**Frase 13:** *Verificou-se uma grande aderência dos alunos ao projeto.*

**Juízo:** desvio à norma ✓

**Explicitação:**

“Aderência está associada a pneus! Adesão é o termo correto”.

**Proposta de correção:**

*Verificou-se uma grande adesão dos alunos ao projeto.* ✓ (MA2)

Veja-se um outro exemplo, que evidencia algumas fragilidades a nível da capacidade de explicitação de desvios encontrados, neste caso relacionadas com uma incorreção do ponto de vista científico, na medida em que uma oração adjetiva (relativa explicativa) é designada de “adverbial”.

**Frase 27:** *Os gatos que são mamíferos adoram apanhar sol.*

**Juízo:** desvio à norma ✓

**Explicitação:**

“Erro de pontuação: a oração subordinada adverbial tem de estar entre vírgulas”. ✗

**Proposta de correção:**

*Os gatos, que são mamíferos, adoram apanhar sol.* ✓ (MA2)

Não se registaram problemas de correção linguística nas respostas dadas pelo estudante nos três questionários.

#### 5.2.1.4. Dimensões valorizadas no processo de construção do conhecimento profissional e das práticas

As aprendizagens realizadas no curso de formação inicial são um elemento valorizado pelo estudante, na medida em que lhe atribui um valor de “importante” relativamente à influência que deverá exercer sobre a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática

pelo estudante. A influência das orientações curriculares é outro aspecto considerado “importante” pelo inquirido. A investigação recente na área e as orientações terminológicas são dois fatores cuja influência sobre o ensino da gramática é muito valorizada pelo participante.

Outros elementos de ordem pessoal, como a intuição, as opiniões e concepções e os objetivos pessoais do sujeito, são fatores que o estudante considera que devem exercer pouca (nos dois primeiros casos) ou nenhuma (no terceiro caso) influência sobre a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática. Já a experiência prévia é um elemento que o inquirido considera “importante”.

Em relação a fatores de ordem social e institucional, o finalista considera que a influência dos objetivos da escola e do agrupamento e das opiniões dos mais experientes sobre o ensino da gramática é “importante”. As opiniões dos pares são menos valorizadas, na medida em que o estudante atribui um valor de “pouco importante” à influência que devem exercer sobre o trabalho da gramática.

## **5.2.2. Resultados da observação direta**

### **5.2.2.1. Observação 1: 2.º CEB**

A primeira sessão observada (cf. grelha de análise da observação, anexo AM) teve a duração de cerca de uma hora e trinta e cinco minutos (dois blocos letivos) e foi dedicada às competências de leitura e do conhecimento explícito da língua. No que se refere à leitura, foi trabalhado, com uma turma do 5.º ano de escolaridade, o texto dramático, concretamente a sua “organização estrutural: acto, cena, fala, indicações cénicas” (Reis, 2009). Relativamente ao conhecimento explícito da língua, os conteúdos abordados foram o discurso direto e o discurso indireto, no plano discursivo e textual, o nome, o adjetivo, o pronome e o verbo, no plano das classes das palavras, e a afixação, no plano morfológico. Os descritores de desempenho incluídos na planificação foram, segundo o participante, retirados do programa, mas foram adaptados, porque “os descritores de desempenho eram generalistas e pretendia-se que fossem mais específicos” (MA2, questionário pós-observação 1). No entanto, a



consulta dos dois documentos permitiu chegar à conclusão de que o documento utilizado foi o que contém as metas curriculares, tendo sido transcritos, na íntegra, objetivos e descritores de desempenho definidos para o 4.º e o 5.º anos de escolaridade. Os conteúdos abordados na aula corresponderam, de um modo geral ao que foi definido no sumário e na planificação. Foram também abordadas algumas questões do plano da representação gráfica e ortográfica associadas à utilização de marcas gráficas e ortográficas no discurso direto, como o travessão e o dois pontos.

A sessão iniciou-se com a transcrição da lição e do sumário, escritos no quadro pelo estagiário, pelos alunos para os seus cadernos. De seguida, o participante fez uma breve ativação de conhecimentos prévios, sobre o texto dramático e o discurso direto e indireto, como se pode observar no seguinte excerto do registo de observação 1:

“Estagiário: O que é que estivemos a fazer na última aula?  
Aluno 1: Um texto  
Estagiário: De que tipo?  
Aluno 2: Dramático  
Estagiário: E vimos também o quê?  
Aluno 3: Discurso direto.”  
(Registo de observação 1)

De seguida, o estagiário organizou os alunos em pequenos grupos para fazerem a leitura de um texto dramático presente no trabalho de casa para os colegas. No primeiro grupo, os alunos leram o texto para os colegas. Outros grupos fizeram o mesmo. O estagiário foi introduzindo alguma complexificação à medida que outros grupos realizavam a tarefa, como se pode observar no exemplo seguinte.

“Estagiário: Só que agora o grupo que vier vai ter um desafio extra. Ao longo do texto, estão aqui algumas indicações que nós podemos seguir. Conseguem ver alguma?  
Aluno 1: Celestino sai.  
Estagiário: Boa! E quando dizemos x o Celestino sai....”  
(Registo de observação 1)

Foi iniciada, de seguida, a correção do trabalho de casa, sobre o texto lido pelos grupos. O estudante projetou o manual para facilitar a identificação das indicações cénicas e do discurso direto. Chamou vários alunos para fazer a correção do TPC. Foi perguntando aos restantes alunos se estavam de acordo, incentivando a reflexão conjunta. De um modo geral, o estagiário evitou avançar as respostas, fazendo com que os alunos refletissem e se aproximassem do pretendido, como se pode verificar pela leitura dos exemplos seguidamente apresentados.

**Exemplo 1:**

“O estagiário chamou uma aluna ao quadro que tinha dito que “Irra, Irra ....” (uma fala) era uma indicação cénica.

O estagiário perguntou: - Alguém concorda?

Ninguém concordou.

O estagiário perguntou: - Porquê? Alguém explica à L., o que é isto?

Um aluno respondeu: - São as falas.

O estagiário chamou a atenção da aluna para a diferença e as características das indicações cénicas (função, tipo de letra- itálico). De seguida, pediu à aluna que apontasse outras indicações cénicas que não a primeira (conseguiu)”

(registo de observação 1).

**Exemplo 2:**

“Aluno 1: Porque é que se chama travessão?

Estagiário: Porque é que te chamas E.

Estagiário: É uma convenção. Convencionou-se que se chamava assim. Temos de ter todos um nome para as mesmas coisas. Se tu lhe chamasses vírgula, e tu ponto e tu travessão, nós não nos entendíamos.

Aluno 1: Pensei que fosse como almofada.

Estagiário: Isso é travesseiro, não é travessão.

Aluno 2: Isso é um bolo

Estagiário: É outra coisa, não tem nada a ver com isso”.

(registo de observação 1).

Relativamente ao último exemplo, foi relevante e adequada a exploração da questão. Poderia, no entanto, ter sido aprofundado o significado de *travessa* e *travessão*, que poderia facilitar o reconhecimento visual do símbolo e a incorporação da palavra na memória visual do aluno.

Em vários momentos, o participante explorou os desvios dos alunos como motor de reflexão e de novas aprendizagens. Repare-se na situação abaixo descrita.

“ Um aluno disse que não colocava o primeiro travessão, mas colocava o segundo.  
O Estagiário disse que isso que não fazia sentido. Acrescentou:  
- Mas temos outra maneira de fazer. Qual é?  
Um aluno respondeu:  
- Começamos ao contrário.  
O estagiário reforçou:  
- Muito bem, é um bom princípio.  
O participante escreveu no quadro:  
....A Joana disse:  
- Bom Natal, Gertrudes.”

(registo de observação 1).

Na sessão observada, o estagiário entregou os testes de avaliação aos alunos. Pediu-lhes que identificassem, no primeiro texto presente no enunciado, um texto narrativo, momentos de discurso direto. De seguida, chamou a atenção dos alunos, que não tinham marcado corretamente o discurso direto nos textos que produziram e explorou algumas das características gráficas deste. Insistiu um pouco neste ponto, por vezes, não deixando margem para uma exploração futura de questões como, por exemplo, o discurso direto/ indireto livre, como se pode verificar de seguida:

“Estagiário: Digam-me uma coisa, como é que o discurso direto aparece marcado no texto?  
Aluno 1: Com travessão.  
Estagiário: com travessão, sempre! E outras características?”

(registo de observação 1).

Solicitou, de seguida, aos alunos que realizassem, individualmente, um exercício de leitura de excertos de textos e identificação de discurso direto e indireto (manual, p.246). Acabaram por fazê-lo em grande grupo. De seguida, retomaram a correção do teste, avançando diretamente para a gramática, concretamente a identificação das classes e subclasses de palavras sublinhadas, questionando os alunos oralmente. O estagiário deixou transparecer a ideia de que, face ao pouco tempo que lhe restava para terminar a aula, decidiu avançar diretamente para a correção dos exercícios de conhecimento explícito da língua, o que se poderá dever à minha presença na sala e à preocupação em se centrar nesta competência (o que não era, de todo, necessário). Atente-se nos exemplos seguidamente descritos:

**Exemplo 1 de interferência da presença do observador na sequenciação das atividades:**

“Estagiário: Vamos avançar e vamos voltar aqui ao teste só para vermos uma coisa. Vamos corrigir a parte final do teste a parte da gramática. Pode ser? (interferência da situação de observação?)”

(registo de observação 1)

**Exemplo 2 de interferência da presença do observador na sequenciação das atividades:**

“Estagiário: Vamos ver se conseguimos acabar a parte da gramática do teste.”  
(registo de observação 1)

Os alunos foram registando a correção nos seus cadernos. O estagiário terminou a sessão perguntando se havia dúvidas e indicando o TPC (“Fazer o contrato de trabalho”).

Ainda que o conhecimento intuitivo dos alunos não tenha sido um aspeto muito presente, possivelmente por não terem sido operacionalizados percursos de construção de conhecimento, foram utilizadas pelo estagiário algumas estratégias para promover o envolvimento dos alunos na realização das tarefas, nomeadamente o questionamento oral (cf. exemplo 1), a rentabilização das vivências pessoais dos alunos (cf. exemplo 2) e o envolvimento dos alunos na tomada de decisões (cf. exemplo 3).

**Exemplo 1: Questionamento oral**

“Estagiário: Para que é que serve o outro travessão?”  
(registo de observação 1)

**Exemplo 2: Rentabilização das vivências individuais**

“Aluno 1: Porque é que se chama travessão?  
Estagiário: Porque é que te chamas E.  
Estagiário: É uma convenção. Convencionou-se que se chamava assim. Temos de ter todos um nome para as mesmas coisas. Se tu lhe chamasses vírgula, e tu ponto e tu travessão, nós não nos entendíamos.  
Aluno 1: Pensei que fosse como almofada.  
Estagiário: Isso é travesseiro, não é travessão.  
Aluno 2: Isso é um bolo  
Estagiário: É outra coisa, não tem nada a ver com isso”  
(registo de observação 1)

**Exemplo 3: Envolvimento dos alunos na tomada de decisões**

“Estagiário: Alguém concorda?”  
(registo de observação 1)

A sessão foi essencialmente de treino de conteúdos introduzidos anteriormente. Não obstante, registaram-se alguns momentos de sistematização de conhecimentos durante a sessão, como o que se segue

“Estagiário: Então, digam-me vocês o que é o discurso direto?

Aluno 1: É quando há o travessão.

Estagiário: E é o quê? É a transcrição é a reprodução exata das palavras da personagem.

Escreveu no quadro:

Discurso direto: reprodução exata das palavras da personagem. Está sempre marcado com um travessão. [os alunos registaram a informação nos seus cadernos.]”

(registo de observação 1).

Em alguns momentos, registou-se a reintegração do conhecimento gramatical em outras competências, especialmente a leitura, de forma intencional e estruturada. Por exemplo, verificou-se a exploração do discurso direto como elemento facilitador da compreensão de um texto dramático e da leitura expressiva de textos dessa tipologia.

Foram propostos aos alunos quatro exercícios de reconhecimento (e.g. correção do trabalho de casa – identificação de indicações cénicas e de discurso direto), três de explicitação (um de classificação – correção do teste: identificação de classes e subclasses de palavras, e dois de definição/ regra – e.g. “Então, digam-me vocês o que é o discurso direto”) e um de produção de frases (transformação de discurso direto em indireto) (cf. grelha de análise dos exercícios propostos aos alunos, anexo AN).

A origem dos dados foi essencialmente textos escritos selecionados pelo docente cooperante, tendo sido utilizados três (um dramático, um narrativo e uma banda-desenhada) para contextualizar as tarefas de análise linguística. Os textos já tinham sido introduzidos em outras aulas. O primeiro texto tinha servido de base para a realização dos trabalhos de casa, corrigidos na sessão. Os outros dois foram integrados na ficha de avaliação, corrigida nesta sessão. Em algumas tarefas, a *frase* foi a unidade linguística de contextualização (e.g. os alunos realizaram uma tarefa de identificação de classes, subclasses e flexão de palavras sublinhadas numa frase). Em outras, a unidade de contextualização foi a *palavra* (e.g. “Alguém se lembra de alguma palavra que seja uniforme quanto ao número?”, MA2).

Os dados disponibilizados aos alunos para treino da identificação e utilização do discurso direto e do discurso indireto foram, de modo geral adequados, claros e simples. Não obstante, em virtude de o estagiário ter referido que nenhum dos alunos tinham efetuado a marcação do discurso direto nos textos que produziram na ficha de avaliação, será importante trabalhar a mobilização destes conhecimentos para a produção de textos, de forma estruturada. Em relação aos outros conteúdos incluídos na planificação, os dados resumiram-se aos exercícios relacionados presentes na ficha de avaliação, tendo sido acrescentados oralmente alguns exemplos pelo estagiário e pelos alunos no que diz respeito ao que foi designado por palavras uniformes/ biformes quanto ao género ou quanto ao número.

De um modo geral, os conteúdos foram abordados pelo estagiário com rigor científico. No entanto, apesar de na maioria dos casos a metalinguagem gramatical ter sido utilizada em conformidade com o Dicionário Terminológico, em alguns casos foi utilizada terminologia não utilizada neste instrumento de apoio, apesar de o participante ter referido no questionário pós-observação que “foi utilizada a terminologia prevista no Programa” e que consultou o programa e o Dicionário Terminológico para a preparação da aula. Foi este o caso da classificação de palavras (nomes e adjetivos) em uniformes ou biformes quanto ao género ou quanto ao número, como se pode verificar pela leitura do excerto do registo de observação, apresentado de seguida.

“Estagiário: *Árvore*, quanto ao género é uniforme  
Escreveu:  
A palavra *árvore* é uniforme quanto ao género e biforme quanto ao número.  
....  
Estagiário: A palavra *esqueleto*, quanto ao género, é?  
Aluno 1: Uniforme.  
Estagiário: Boa! E quanto ao número?  
Aluno 1: Biforme.  
Estagiário: Metropolitano?....  
Estagiário: Alguém se lembra de alguma palavra que seja uniforme quanto ao número?  
(Tiveram dificuldade).  
Aluno 2: Bruno.  
Estagiário: Podem ser *Brunos*.  
Aluno 2: Lápis  
Estagiário: Olhem, diz lá, L.  
Aluno 2: Lápis.  
Estagiário: O lápis e os...  
VA: Lápis”

(registo de observação 1).

No Dicionário Terminológico, ainda que surja uma breve referência a adjetivos biformes, no tópico “flexão nominal e adjetival- género”, não se regista qualquer outra referência a *uniforme* ou *biforme* na flexão dos nomes e dos adjetivos em género ou em número. Atente-se nas seguintes fotografias tiradas ao ecrã durante a consulta do recurso online:

### **Género**

Categoria morfossintáctica que está presente em todos os **nomes**, em alguns **adjectivos** (os adjectivos biformes) e em alguns **pronomes**. Em português, há dois valores de género: masculino e feminino. Nos nomes que **referem** uma entidade animada (uma pessoa ou um animal), o valor de género corresponde, tipicamente, a uma distinção de sexo (i), excepto no caso dos nomes epicenos (como "sapo" ou "corvo"), sobrecomuns (como "vítima" ou "cônjuge") e comuns de dois (como "estudante" ou "jornalista") e ainda em casos irregulares (como no par "cavalo"/"égua"). Nos restantes nomes, esta correspondência não se verifica (ii).

Figura 103. Captura de ecrã: Dicionário Terminológico (género)

### **Número**

**Número**  
Categoria morfossintáctica dos **verbos**, dos **adjectivos**, dos **nomes** e de alguns **pronomes**, que pode ter dois valores: singular e plural. A variação em número pode corresponder a uma distinção na quantidade das entidades denotadas (por exemplo: um copo, dois copos), na sua qualidade (por exemplo: água, águas). Algumas palavras são inerentemente plurais, não correspondendo o singular a uma variação em quantidade (por exemplo: óculo, óculos).

Figura 104. Captura de ecrã: Dicionário Terminológico (número)

O participante MA2, quando questionado, faz um balanço “razoável” da sessão, na medida em que os alunos terão feito um teste depois da sessão observada e conseguido mobilizar os conhecimentos consolidados na sessão, sobre discurso direto/ indireto, de forma adequada. No entanto, segundo o estudante, não foi preenchido nenhum instrumento de registo e análise da sessão observada.

Relativamente à influência que as aprendizagens realizadas no curso de formação inicial terão exercido na preparação, condução e avaliação da sessão, o estudante refere que foi alguma, “apesar de neste contexto estarmos muito limitados na exploração das atividades por imposição da orientadora cooperante”.

### 5.2.2.2. Observação 2: 2.º CEB

A segunda sessão observada (cf. análise da observação, anexo AO) teve a duração de uma hora e trinta e sete minutos (dois tempos letivos), tendo sido inicialmente trabalhada a competência de leitura e, num segundo momento, o conhecimento explícito da língua. À semelhança do que se verificou na análise dos dados recolhidos durante a observação anterior, a seleção dos conteúdos e descritores de desempenho incluídos na planificação não foi feita a partir do programa, mas das metas curriculares, apesar de o participante MA2 ter afirmado, no questionário pós-observação, que o programa tinha sido o documento utilizado para o efeito. Na sessão, foram trabalhados conteúdos dos planos das classes das palavras, discursivo e textual e morfológico com a turma do 5.º ano com que o estudante está a realizar o seu estágio. No questionário pós-observação, o estudante não referiu que tinha sido trabalhado o plano discursivo e textual e indicou o plano sintático, provavelmente integrando os conteúdos *discurso direto/indireto* neste plano, o que, provavelmente, se deve à utilização das metas curriculares, já que neste documento o descritor de desempenho “Distinguir discurso direto de discurso indireto” é enquadrado no objetivo “Analisar e estruturar unidades sintáticas”, o que poderá ter induzido a resposta deste participante.

A aula iniciou-se com a transcrição do sumário, anteriormente escrito no quadro, pelos alunos para os seus cadernos. Uma das frases presentes no sumário (“**Decisão do** aluno que representa a turma no concurso de leitura”) apresenta um problema de seleção categorial inadequada ao contexto em que é utilizada. De seguida, o estudante pediu para que os alunos realizassem a tarefa anteriormente atribuída como trabalho de casa nesse dia, pedindo-lhes que a registassem no seu caderno para não se esquecerem, dado que a maior parte deles não a tinha realizado. Os conteúdos trabalhados na sessão foram, na sua maioria, coerentes com o que foi definido na planificação e no sumário, ainda que a correção do trabalho de casa tenha sido suprimida e a ordem prevista no sumário tenha sido alterada. De facto, a eleição do aluno que iria representar a turma no concurso de leitura decorreu antes da realização do jogo.

Durante a primeira meia hora de aula, vários alunos leram em voz alta dois textos narrativos para os colegas. De seguida, algumas crianças comentaram a leitura dos colegas e todas



votaram no aluno que consideraram que tinha feita a melhor leitura. Depois de eleita a aluna que iria representar a turma num concurso de leitura, a aluna leu em voz alta, a pedido da professora cooperante, o texto que iria ler a uma turma do 7.º ano. Vários alunos elogiaram a leitura da colega, bem com os estagiários e a docente cooperante.

Passados cerca de 45 minutos do início da aula, o estagiário perguntou aos alunos se sabiam o que iriam fazer, apontando para o sumário, escrito no quadro. Depois de perceberem que iriam realizar um jogo, durante o qual teriam de convocar os conhecimentos gramaticais construídos durante o primeiro período letivo, o estagiário clarificou as regras do jogo e organizou o grupo em quatro equipas. Foi importante a clarificação das regras no início do jogo, ainda que a meio do jogo os jogadores tenham deixado de cumprir várias delas, com a convivência do estudante.

Este jogo foi construído, segundo o participante, com o objetivo de verificar os conhecimentos dos alunos relativamente ao trabalho desenvolvido ao longo do período letivo no âmbito do conhecimento explícito da língua. Deste modo, a atividade observada foi essencialmente de avaliação.

O jogo, intitulado *Vamos lá ver se nos lembramos de tudo o que estudámos este período!*, consiste num conjunto de vinte e três tarefas, apresentadas em *powerpoint*, colocadas aos alunos conforme os números atribuídos a cada equipa no seu turno, como se pode visualizar na fotografia do slide inicial (cf. figura 105). Em cada jogada, um membro da equipa retirou um papel com um número do interior de um capacete.

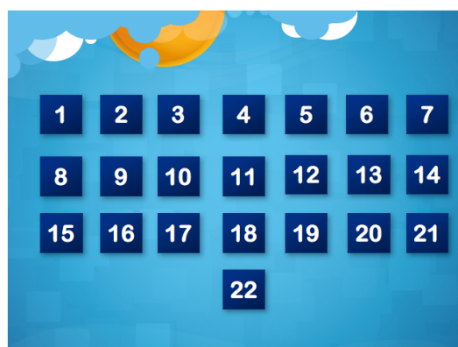


Figura 105. Captura de ecrã: Slide inicial do jogo em *powerpoint*

Repare-se que, no slide, estão apenas presentes vinte e dois números, mas o *powerpoint* tem uma tarefa extra e uma das tarefas pode ser desdobrada em dois exercícios. Assim, o jogo integra um total de vinte e quatro exercícios (cf. grelha de análise dos exercícios propostos aos alunos, anexo AP): sete de reconhecimento (e.g. “Qual das seguintes frases tem dois determinantes artigos definidos?”), doze de explicitação (onze de classificação – e.g. “A palavra *felicidade* é simples ou complexa?; um de justificação ou explicação de regras ou definições – “Porquê?”) e cinco de produção (um de palavras – “Forma uma palavra derivada por prefixação e sufixação a partir da palavra *possível*”; e quatro de frases – e.g. “Diz uma frase com um determinante demonstrativo”). Além da tarefa de explicitação presente no próprio recurso, o estagiário pediu aos alunos que, em todas as tarefas, justificassem as suas respostas, incentivando-os a utilizarem metalinguagem gramatical adequada, pelo que considere um total de vinte e quatro exercícios de justificação ou explicitação de regras ou definições. Foi relevante este incentivo à explicitação do conhecimento associado à realização das tarefas.

Os dados incluídos no jogo são claros e simples. No entanto, os exercícios propostos aos alunos foram pouco diversificados, ao nível da tipologia (já referida), da complexidade (globalmente pouco complexos) e da formulação linguística. As estruturas linguísticas utilizadas nos slides foram i) Afirmação + “Verdadeiro ou falso?” (dez vezes); ii) “Qual das...?”/ “Qual dos...?” (seis vezes); iii) “Transforma...” (duas vezes); iv) Diz.../ “Forma...” (três vezes); v) “Quantos...?” (uma vez); vi) X é Y ou Z? (uma vez); e vii) Porquê?” (uma vez).

A unidade linguística de contextualização das tarefas privilegiada no jogo foi a *frase* (e.g. “Na frase “O João foi ao dentista”, *João* é um nome próprio. Verdadeiro ou falso?” – jogo, slide 3). Em algumas situações, as tarefas foram contextualizadas a partir da unidade *palavra* (e.g. “A palavra *árvore* é biforme quanto ao género e número. Verdadeiro ou falso?” – jogo, slide 8).

Registaram-se algumas (raras) situações em que foi convocado o conhecimento gramatical construído para a competência da expressão oral (e.g. “Diz uma frase com um determinante demonstrativo”, jogo, slide 21) ou para a escrita. Nos momentos em que foi mobilizado o conhecimento para situações de escrita (e.g. “Transforma a seguinte frase no discurso

direto....”, jogo, slide 18), ainda que os exercícios tenham sido feitos oralmente, houve explicitação da sua representação escrita.

Os alunos realizaram as tarefas com sucesso, com a exceção das questões que implicaram o reconhecimento e o conhecimento relacionados com os determinantes demonstrativos, em que se registaram algumas hesitações e respostas incorretas. Nesse momento, o estagiário interrompeu o jogo e apresentou alguns slides de um *powerpoint* sobre determinantes, o que permitiu que os alunos que estavam com dificuldades neste ponto conseguissem realizar as tarefas propostas. A reação às dificuldades dos alunos foi, portanto, adequada e no momento certo.

A terminologia metalinguística foi, na maioria das situações, utilizada em conformidade com o Dicionário Terminológico, registando-se a utilização de alguns termos que não constam do programa de Português ou do Dicionário Terminológico (e.g. “A palavra árvore é biforme quanto ao género e ao número. Verdadeiro ou falso?”, jogo – slide 8). À semelhança do que sucedeu na sessão anteriormente observada, o participante utilizou a terminologia *palavra(s)/ adjetivo(s)/ nome(s) uniforme(s)/ biforme(s) quanto ao género e/ ou número*, tendo integrado estes termos no recurso utilizado. O participante MA2 afirmou, todavia, no questionário pós-observação ter utilizado o programa e o Dicionário Terminológico para a preparação da aula e construção do jogo.

Além das questões terminológicas referidas, registou-se, ainda, outra fragilidade do ponto de vista científico, como se pode observar no excerto do registo de observação seguidamente apresentado:

**Exemplo de incorreção científica:**

“Na tarefa “Forma uma palavra derivada por prefixação e sufixação a partir da palavra *possível*”, um aluno disse *impossivelmente*. O estagiário aceitou a resposta.

Após a intervenção da professora cooperante, mudaram a resposta para *impossibilidade*”

(registo de observação 2).

Perante a solicitação de fazer a avaliação da sessão, o estudante afirmou que “a aula foi bem conseguida e os alunos estiveram envolvidos e participativos”, o que corresponde aos dados recolhidos através da observação direta, ainda que tenha havido alguma dificuldade no cumprimento das regras pré-estabelecidas. Justificou a sua afirmação com a observação e o registo das respostas dos alunos, que foram, na grande maioria dos casos, corretas e rápidas. O jogo foi um contexto aliciante e desafiante de verificar as aprendizagens dos alunos, mas centrou-se em tarefas cognitivas de um modo geral simples, assentes no reconhecimento e na classificação, tendo havido pouco espaço para a reflexão linguística e metalinguística além da explicitação das respostas dadas. O estudante considera que a formação inicial terá contribuído para a sessão concreta, “porque permitiu fazer uma abordagem diferente da sistematização de conteúdos”.

#### **5.2.2.3. Observação 3: 1.º CEB**

A terceira sessão conduzida pelo participante MA2 por mim observada teve a duração aproximada de cinquenta minutos e foi focalizada no conhecimento explícito da língua (cf. grelha de análise da observação, anexo AQ). Foram trabalhados conteúdos do plano das classes das palavras (determinante, quantificador numeral, nome, pronome, verbo, adjetivo) com uma turma do 3.º ano de escolaridade, de forma coerente com o que tinha sido previamente definido na planificação. O estudante afirmou, no questionário pós-observação, que os conteúdos, objetivos e descritores de desempenho foram retirados do programa, o que pôde ser confirmado pela análise do documento. Segundo o inquirido, estes conteúdos foram selecionados “por estarem previstos na planificação anual e por os alunos revelarem dificuldades na sua utilização”.

A sessão foi inteiramente dedicada à realização de uma ficha de trabalho (cf. anexo AR), construída pelo grupo de estágio, e à correção dos exercícios presentes neste recurso e à reflexão conjuntas em torno de algumas dúvidas e intervenções das crianças. Segundo o estagiário, a ficha consistiu numa atividade de treino e consolidação de conteúdos previamente trabalhados. O estagiário começou por informar os alunos de que iriam fazer uma ficha de trabalho individualmente e que, no final, a corrigiriam em conjunto. De seguida,

distribuiu os enunciados pelos alunos, com a ajuda da professora cooperante. Os alunos leram silenciosamente o excerto de um texto presente na ficha e realizaram as tarefas individualmente.

A ficha tem o título “Ficha de Sistematização – Classes de palavras”, tendo este sido, provavelmente, o único elemento que permitiu que os alunos antecipassem os conteúdos focados na atividade e a finalidade subjacente à realização da tarefa, na medida em que não houve uma identificação clara dos objetivos ou das aprendizagens pretendidas. Também não houve uma sistematização propriamente dita, visto não se tratar de uma atividade de construção de conhecimento. Todavia, a própria ficha terá conduzido a um processo formativo de monitorização de conhecimentos pelos próprios alunos.

Foi utilizado um excerto de um dos *Poemas da verdade e da mentira*, de Luísa Ducla Soares, não tendo havido qualquer trabalho de exploração do texto, tendo este servido apenas de contexto de recolha de material linguístico e não se tendo verificado a reintegração do conhecimento gramatical na compreensão do próprio enunciado. Registou-se uma única situação de mobilização de conhecimento gramatical para outros contextos, numa tarefa de escrita de frases (em que a *palavra* é a unidade linguística de contextualização), como se pode observar de seguida.

**Exemplo de mobilização do conhecimento gramatical para a produção de frases:**

1.3. Escreve duas frases utilizando a palavra “uma” como quantificador numeral e como determinante artigo indefinido.”

(Ficha de trabalho)

A unidade *texto* serviu de fonte de recolha de dados para análise, nos dois primeiros exercícios, apresentando, de seguida, um deles:

**Exemplo de utilização do texto como fonte para recolha de dados para análise:**

1.2. Procura no texto...

- a) um verbo da 2.<sup>a</sup> conjugação.
- b) um adjetivo, no grau normal.
- c) um nome comum, no grau diminutivo.
- d) um determinante possessivo, no feminino.

(Ficha de trabalho)

Os dois últimos exercícios implicaram a utilização de dados exteriores ao texto, como se pode observar no exemplo.

**Exemplo de utilização de dados exteriores ao texto:**

2. Prova que és um verdadeiro curioso e descobre as palavras pedidas.

Atenção que estas palavras não se encontram no texto....

(Ficha de trabalho)

Ainda que, na ficha de trabalho, tenham sido convocados conhecimentos exteriores (prévios) ao texto, esses conhecimentos são de natureza explícita. Apesar de o conhecimento gramatical implícito dos alunos ter sido um elemento pouco explorado na sessão observada, registaram-se algumas situações pontuais em que este conhecimento foi rentabilizado, como se pode verificar no excerto do registo de observação seguinte.

**Exemplo de exploração do conhecimento implícito dos alunos:**

Aluno 1: *Ótimo.*

Estagiário: E se fosse no grau superlativo relativo de inferioridade?

Aluno 1: *Menos... Menos bom?*

Estagiário: Normalmente, nós não dizemos *menos bom*, pois não? Não não dizemos o *bacalhau com natas é a comida menos boa de todas as comidas da escola*, pois não?

Aluno 1: A pior

(Registo de observação 3).

Durante a realização da ficha, um aluno perguntou se podia consultar a sebenta. O estagiário disse que deveriam tentar fazer os exercícios sem consulta, mas que poderiam ler a sebenta se fosse mesmo necessário. O estagiário foi circulando pela sala a apoiar os alunos e foi apontando para alguns cartazes informativos sobre classes de palavras que estavam afixados nas paredes.

Quando os alunos terminaram os exercícios, o estagiário projetou a ficha no *smart board* e iniciaram a correção em conjunto. Foi solicitando as respostas a vários alunos que iam colocando o dedo no ar. Os alunos registaram as correções na própria ficha. No final, o participante pediu-lhes que escrevessem “Ficha corrigida coletivamente” no enunciado e que a guardassem na capa de elásticos para poderem utilizá-la para estudar.

Os dados apresentados aos alunos foram simples, claros e globalmente adequados. No entanto, seria importante diversificar a tipologia de exercícios propostos, que consistiram unicamente em tarefas de reconhecimento (onze), de definição/ regras (três) e de produção de frases (duas) (cf. grelha de classificação dos exercícios propostos aos alunos, anexo AS). Importa referir que foi solicitada a justificação de algumas das respostas dadas durante a correção em grande grupo.

Foram observados alguns momentos de promoção da reflexão linguística e metalinguística nas interações orais durante a correção da ficha de trabalho, como se pode verificar pela leitura do excerto do registo de observação que se segue.

**Exemplo de incentivo à reflexão:**

Perante a tarefa de construção de uma frase em que utilizassem um determinante artigo indefinido, um aluno referiu *Uma taça partiu-se*. O aluno, reagindo a alguns “Mas...”, que se fizeram ouvir, explicou que podia ser uma taça qualquer. Outro aluno disse:

- Mas também podia ser uma de número!

O estagiário acrescentou:

- Isto é difícil, pelo que vocês disseram.

Outros alunos disseram as suas frases. E.g. *Ele tem uma bicicleta nova; Eu fui a uma feira popular*.

Discutiram um pouco em torno da questão

(Registo de observação 3).

Esta foi uma discussão bem conduzida, dado que os alunos participaram ativamente na reflexão e pareceram ter percebido a ambiguidade existente e a importância do contexto para se poder integrar uma palavra em determinada classe.

Relativamente ao posicionamento do participante face aos desvios dos alunos, em alguns momentos, o estagiário explorou as incorreções dos alunos, levando-os a refletir e a mobilizar os seus conhecimentos de forma a aproximar-se do pretendido, como se pode observar de seguida.

**Exemplo de exploração de desvio de um aluno como motor de reflexão:**

Aluno 1: *Ótimo*.

Estagiário: E se fosse no grau superlativo relativo de inferioridade?

Aluno 1: *Menos... Menos bom?*

Estagiário: Normalmente, nós não dizemos *menos bom*, pois não? Não não dizemos *o bacalhau com natas é a comida menos boa de todas as comidas da escola*, pois não?

Aluno 1: A pior”

(Registo de observação 3).

Segue-se um outro exemplo de exploração das intervenções dos alunos, feita de forma adequada, ainda que inicialmente hesitante. O finalista reage à hipótese avançada pelo aluno (os pronomes pessoais terminam todos em *e*), confrontando-o com novos dados (*vos, nos, lhes*), além dos anteriormente referidos pelas crianças (*me, te, lhe*), levando-o à reformulação da hipótese inicial.

**Exemplo de reação à intervenção de um aluno:**

Estagiário: Até agora alguém tem alguma questão que queira colocar? Alguma dificuldade muito grande em encontrar alguma classe de palavras?

Aluno 1: O pronome pessoal.

Estagiário: Foi o mais difícil. Vocês, se consultarem ali o cartaz sobre os pronomes pessoais, têm ali esse pronome |o *lhe*|.

Aluno 2: Eu tenho uma pergunta: todos os pronomes pessoais terminam em 'e'?

Estagiário: Boa pergunta. |Olhou para mim|.

Estagiário: Vamos lá ver! |Apontou para um cartaz com os pronomes pessoais com função de complemento indireto – olharam para o cartaz e verificaram que o *vos*, o *nos*, e o *lhes* não terminava em 'e'|

(Registo de observação 3).

De um modo geral, a terminologia metalinguística foi utilizada em conformidade com o Dicionário Terminológico, tendo os conceitos sido abordados com rigor científico e terminológico. Todavia, a ficha de trabalho contém um problema do ponto de vista científico, relacionado com a formulação linguística do exercício 2.c), “Verbo da 1.<sup>a</sup> conjugação, no infinitivo, que é o antónimo de criticar”. A utilização do determinante artigo definido *o* conduz o leitor à interpretação de que existe apenas um antónimo de *criticar*, o que não é verdadeiro, na medida em que *elogiar, enaltecer, aplaudir, gabar, exaltar, louvar*, entre outros, são antónimos possíveis da palavra dada.

O participante MA2 revela que consultou o programa e o Dicionário Terminológico para a preparação da aula, afirmando que as aprendizagens realizadas ao longo do curso de formação inicial, no âmbito do conhecimento do conteúdo, contribuíram para a realização da sessão.

O estudante faz um balanço positivo da sessão, referindo que “sendo uma aula de treino de conteúdos para discussão, .... foi bem conseguida e os alunos ficaram esclarecidos nas suas dúvidas”, suportando essa afirmação com a análise dos resultados dos alunos na ficha de trabalho, que afirma terem sido bastante satisfatórios. Como a correção da ficha de trabalho foi registada pelos alunos no próprio enunciado, apagando as respostas que estavam



incorretas e escrevendo as corretas, penso que não terá sido esta a base utilizada para avaliar as aprendizagens dos alunos, tendo, talvez, decorrido da análise dos registos elaborados com base na observação direta.

#### 5.2.2.4. Observação 4: 1.º CEB

A última sessão observada teve a duração de uma hora e trinta minutos e não foi planificada como uma sessão dedicada ao conhecimento explícito da língua (cf. grelha de análise da observação, anexo AT). Apesar de, segundo o participante MA2, o conhecimento explícito ter sido trabalhado de forma intencional, não foram incluídos conteúdos ou descritores de desempenho desta competência na planificação previamente elaborada. Ao longo da sessão, foram trabalhados alguns conteúdos dos planos das classes das palavras, morfológico, lexical e semântico e discursivo e textual.

A aula iniciou-se com o registo da lição e da data, previamente escritos pelo estagiário no quadro, nos cadernos dos alunos. De seguida, o participante informou os alunos de que iriam ler as páginas 43 a 49 de uma obra que estavam a trabalhar, o livro *Dentes de rato*, de Agustina Bessa Luís. Os alunos iniciaram a leitura em voz alta, até que todos tivessem lido. O participante foi corrigindo pequenas dificuldades ou incorreções na leitura e também leu um pouco.

Em seguida, pediu aos alunos que fossem indicando palavras cujo significado desconheciam. O estagiário utilizou várias estratégias para facilitar a identificação do significado das palavras, nomeadamente a utilização de pistas contextuais, a consulta do dicionário ou a identificação de palavras da mesma família, como se pode observar no exemplo seguidamente apresentado.

##### Exemplo de identificação de palavras da mesma família

Aluno 1: *Adegas*?

Aluno 2: É onde se esmigalham as uvas.

Estagiário: Esmigalhar é o pão.

*Esmigalhar* vem de que palavra?

Vários alunos: Pão!

[O estagiário fez uma expressão reprovadora.]

Vários alunos: Migalhas.

Estagiário: As adegas estão relacionadas com as uvas e o vinho e não fazem migalhas.

Escreveu no quadro:

Adega – sítio onde se faz o vinho.

(Registo de observação 4).

Analisando o exemplo apresentado, seria importante explicitar a importância de reconhecermos palavras da mesma família de forma a que os alunos consigam “adivinhar” o seu significado autonomamente em situações futuras. Em nenhum momento se verificou a utilização intencional de metalinguagem como *família de palavras*, *campo lexical*, *sinónimo*, ou outros termos adequados, por parte do estagiário.

A reflexão linguística e metalinguística não foi muito explorada nesta sessão. Ainda assim, registaram-se algumas situações de incentivo à reflexão, como a que apresento de seguida, em que poderia ter sido mais explorada a questão da família de palavras, de modo a ajudar os alunos a mobilizarem este conhecimento em situações futuras de compreensão da leitura ou do oral.

**Exemplo de incentivo à reflexão**

Um aluno disse que desconhecia o significado de *lavradores*.

Outro aluno disse:

- São cães.

O estagiário respondeu:

- Os cães não são lavradores, são labradores.

Lavradores tem a ver com lavar. O que é que isso quer dizer?

Outro aluno respondeu:

- É da quinta.

O estagiário completou:

- Sim, tem a ver com a quinta. Lavar é cultivar a terra. O lavrador é quem trabalha a terra.

(Registo de observação 4)

Em alguns momentos, as intervenções dos alunos foram pouco rentabilizadas para uma reflexão conjunta. Atente-se no exemplo apresentado seguidamente, situação em que teria sido relevante explorar as várias palavras que ocorrem em comparações.

**Exemplo de intervenção pouco explorada**

Estagiário: Reparem que se está sempre a repetir a palavra “como”. O que é que este “como” está aqui a fazer?

Aluno 1: A comparar coisas.

Estagiário: Muito bem. Estamos a comparar. O quê?

Aluno 2: O *como* substitui alguma palavra? É que eu acho que é a palavra “igual”.

Estagiário: Não está a substituir nada.

Aluno 2: Mas podia ficar *parecia um príncipe*, ou *ficava igual a um príncipe*...

Estagiário: Sim. O desafio que eu vos queria lançar era que utilizassem comparações nos vossos textos.

(Registo de observação 4)

O estudante foi escrevendo as palavras e os significados respetivos no quadro. Por fim, os alunos registaram as respostas nos seus cadernos e iniciaram a realização de uma ficha de compreensão da leitura.

De um modo geral, a pouca metalinguagem gramatical utilizada na sessão foi consistente com o Dicionário Terminológico. Importa referir que, na sala, estavam afixados alguns cartazes informativos sobre classes de palavras com terminologia anterior, como, por exemplo, *substantivo* ou *área vocabular*. Estes cartazes não foram construídos ou selecionados pelo grupo de estagiários nem elaborados pelos alunos sob a sua supervisão, já estando afixados na sala antes do início da prática profissional supervisionada.

Registou-se um problema do ponto de vista científico expresso por uma incorreção relativa à classe de palavras *pronomes*, como se pode observar no excerto do registo de observação que se segue.

O estagiário foi pedindo aos alunos que indicassem palavras ou expressões que não tinham compreendido. Um aluno estava a ler, quando .... outro aluno disse que não tinha percebido a expressão presente no texto “perder neles”.

O estagiário respondeu:

- Nos negócios. Perder dinheiro nos negócios. Isto não é bem uma palavra. Esta palavra está a funcionar como...?

Um aluno respondeu:

- Um pronome pessoal.

O estagiário reforçou:

- Um pronome. Porque está em vez do nome *nos negócios*.

(Registo de observação 4)

Analisando brevemente esta inadequação, por um lado, foi utilizada uma explicação incorreta e comumente usada, *o pronome substitui um nome*, quando, na verdade, substitui um grupo nominal. Por outro lado, “nos negócios” é um grupo preposicional (*em + os negócios*) e não um grupo nominal. O pronome *eles* está, assim, a ser utilizado em vez do grupo nominal *os negócios*.

O estudante faz um balanço da sessão positivo, por ter sido realizada uma articulação bem conseguida entre a leitura e o conhecimento explícito da língua e pela observação das respostas dos alunos, “porque a maioria dos alunos conseguiu, oralmente, identificar as

classes das palavras de forma correta e o significado de novas palavras”. Na verdade, só foi observada uma tarefa de classificação de uma palavra (cf. grelha de análise dos exercícios propostos aos alunos, anexo AU), um pronome, atrás referida. Foram também formulados cinco exercícios de definição ou regra (e.g. significado de *frisados*), seis de explicitação de valor linguístico (semântico, textual, lógico...) (e.g. “O que é que quer dizer no tempo dos Afonsinhos?”) e quatro situações de justificação ou explicitação de regras ou definições (e.g. “Porquê?”).

Não parece ter havido consciência, por parte do estudante, das fragilidades desta sessão, particularmente ao nível da utilização de terminologia metalinguística, da explicitação de mecanismos facilitadores da compreensão de palavras desconhecidas, da estruturação do trabalho do conhecimento explícito da língua e do rigor científico na abordagem de conceitos. A sessão poderá, eventualmente, servir de exemplo de algumas das fragilidades decorrentes de um trabalho do conhecimento explícito da língua pouco estruturado e dependente da ocorrência espontânea de conteúdos em situações de uso oral ou escrito.

### **5.2.3. Resultados da realização da entrevista**

Considerando os dois níveis educativos em que realizou a sua prática profissional, o participante MA2 referiu não terem existido diferenças nos tempos letivos dedicados ao conhecimento explícito da língua nos dois ciclos, dado que planificou “pelo menos, uma sessão semanal que era dedicada, explicitamente, ao conhecimento explícito da língua” e que esta competência esteve sempre presente nos momentos dedicados às outras competências nucleares, pelo que, segundo o estudante, a percentagem de tempo letivo dedicado ao Conhecimento Explícito da Língua terá sido superior à dedicada às restantes, ou seja, acima dos 20%.

Em relação à seleção de conteúdos, registaram-se, de acordo com o entrevistado, algumas diferenças entre os níveis de ensino. No primeiro ciclo, a seleção de conteúdos foi feita a partir de uma planificação anual fornecida pela professora cooperante e da identificação das maiores dificuldades da turma em cada semana. Esta diagnose era geralmente feita, de acordo com o entrevistado, nos momentos semanais de trabalho de melhoramento de texto,

realizado às segundas-feiras. No segundo ciclo, foi, segundo o estudante, a professora cooperante que decidiu os conteúdos que iriam ser trabalhados em cada sessão. Afirmou ter privilegiado os planos morfológico, sintático e das classes das palavras em ambos os ciclos.

Afirmou que, pela pressão exercida pela docente cooperante, o ensino da gramática no segundo ciclo foi mais expositivo e menos reflexivo do que no 1.º ciclo, como se pode ler nas suas palavras:

Era... era mais expositivo, para uma turma inteira. Não havia tanta exploração. No primeiro ciclo, houve oportunidade de fazer alguma exploração. Por exemplo, a apresentação de um conteúdo, com uma ficha exploratória, para os... para os alunos tentarem perceber algumas relações... tentarem encontrar e tirar as suas próprias conclusões em pequenos grupos e, depois, fazer uma discussão alargada à turma. No segundo ciclo, era mais difícil fazer isso, porque, além de não haver tanta abertura do professor para isso, os próprios alunos não estavam habituados a fazer trabalho de grupo, portanto... Um trabalho em pequeno grupo, normalmente, não resultava em.... Normalmente, era apresentado o conteúdo que nós íamos abordar. Depois, eram dados exemplos. Era, quase, tentar chegar... tentar que fossem os próprios alunos a tirar algumas conclusões, mas em... de forma mais expositiva, portanto, mais em grande turma, e não, num momento que eles têm, de pensamento e de reflexão sobre um determinado assunto, e que, depois, apresentam aquilo aos colegas.

Afirmou ter criado situações de mobilização do conhecimento gramatical para outras competências, não de forma estruturada, mas através dos trabalhos dos conteúdos que “foram surgindo”, por exemplo, na rotina de trabalho de texto, em que, segundo o entrevistado, tentou “mobilizar os conteúdos que tinham sido.... sido já abordados: a parte das concordâncias, a parte do tempo verbal....”. Atente-se no seguinte excerto da entrevista ao participante.

Normalmente, no princípio, eu acho que não é. Normalmente, era... era... pouco frequente ser logo no início da aula, porque ou era... ou era uma aula dedicada especificamente a conhecimento explícito da língua ou, se não fosse, ia surgir, ao longo da aula. Não necessariamente no fim, mas no desenvolvimento, principalmente, porque vinha ou das leituras, ou das escritas dos alunos, ou das intervenções orais, e... perante isso, é que depois surgia... surgia... surgiria alguma exploração sobre esse conteúdo.

Declarou ter posto em prática atividades dos vários tipos, ainda que, como já referido, as de mobilização de conhecimento para outras competências não tenham sido alvo de um planeamento prévio. Afirmou iniciar com atividades de construção de conhecimento, seguidas de treino e, por fim, da avaliação.

Segundo o entrevistado, o primeiro aspeto tido em conta na planificação de atividades de ensino da gramática foi a exploração de vivências reais dos alunos e a adequação ao quotidiano dos alunos. Revela alguma dificuldade na utilização de alguns conceitos no âmbito da pedagogia, como, por exemplo, de *aprendizagens significativas*, como se pode observar de seguida.

[Pretendia que as atividades] fossem significativas, para os alunos.... Que lhes fossem significativas. Portanto, que eles, no quotidiano deles, eles conseguissem identificar uma utilização ou um... um... o reconhecer um momento onde pudesse aquilo ser explícito. Ou um momento do dia deles, **onde** aquilo acontecesse. E, depois, perante isso, era... Encontrado esse momento, ou esse... fio condutor... a partir daí, era tentar fazer uma atividade que fosse também muito apelativa, e que... e que eles aderissem.

Assumiu uma postura crítica face à atividade didática colocada em análise. Enfatizou, novamente, a necessidade de contextualizar as atividades, adequando-as ao quotidiano dos alunos, o que não se verificou no contexto analisado. Parece considerar que esta atividade dá pouca margem para a reflexão e descoberta, seguindo uma abordagem expositiva, como se pode verificar nas suas palavras.

É... se calhar, também, muito estruturado. Eu acho que devia haver, aqui, muito espaço de... mais espaço para os alunos poderem formular perguntas, formular respostas, perceber determ\... vários exemplos do que é que... de onde é que aparecem estes conteúdos. Não é? Ele diz-nos aqui: quer falar sobre tempos verbais, grupos preposicionais, adverbiais, temporais. Deviam ter oportunidade de construir, de experimentar, de... E não só dar-lhe, e procurar uma resposta, e, depois, chegar, logo, a uma conclusão. Faria isto de uma maneira mais... mais, se calhar, interativa e mais de discussão, do que de uma atividade, já, quase, de exposição do conteúdo.

O participante MA2 refere a existência de uma “guerra eterna entre a *gramática* e o *conhecimento explícito da língua*”, manifestando uma preferência pela utilização da

designação *gramática*, que justifica com a ligação afetiva resultante da maior familiaridade com o termo, apesar de reconhecer a validade da designação *conhecimento explícito da língua* do ponto de vista científico, como se pode ler no discurso do próprio:

Eu acho que ‘gramática’, primeiro, porque foi a nomenclatura a que eu me habituei. Sempre lidei com ela, até vir para [aqui] estudar. Portanto, acho que é uma nomenclatura mais simples. Acho que a de *conhecimento explícito da língua*, em termos técnicos, pode trazer alguma vantagem .... na parte do conhecimento explícito do que no conhecimento implícito – daquele ..., que nós fizemos, que o conhecimento implícito já vem... Muito dele, já vem trabalhado. Os miúdos exploram-no, naturalmente, até na própria conversa, não é? Depois, então, quando chegamos à parte de estudo efetivo, então, aí, vamos tratá-lo como conhecimento explícito, portanto, efetivamente a trabalhar... a trabalhar esse conteúdo de uma forma formal.... Não é? Portanto, eu acho que, em termos científicos, até poderá fazer sentido.

Considera que a utilização do conhecimento gramatical implícito dos alunos é importante e inevitável. Afirma que o conhecimento implícito está ligado a todas as competências linguísticas e que é importante tirar partido dele.

Na tarefa de análise de quatro abordagens da gramática de quatro professores, o entrevistado afirmou identificar-se mais com o professor D, por considerar a gramática como uma área de discussão e descoberta. Declara discordar da rigidez e da utilização do manual do princípio ao fim (professor A), da recusa da influência do conhecimento gramatical nas outras competências (professor B) e da sequência expositiva presente na abordagem do professor C.

Apesar de assumir uma postura divergente face a uma abordagem expositiva da gramática, quando questionado sobre a sequência e a progressão presentes nas atividades do conhecimento explícito da língua por si dinamizadas, revelou iniciar as atividades com uma apresentação ou revisão do conteúdo, seguida de uma etapa de treino e, por fim, de avaliação, aparentemente segundo um percurso dedutivo ou expositivo.

Perante a solicitação de descrição de uma boa sessão do Conhecimento Explícito da Língua que tenha conduzido, o entrevistado refere “uma espécie de laboratório gramatical” sobre

os determinantes, em que, em pequenos grupos, os alunos terão percorrido algumas etapas de um percurso de aprendizagem por descoberta, seguido de uma sistematização conjunta, como se pode observar de seguida.

Apareciam exemplos, com palavras sublinhadas, e depois apresentava-se: “Estes são os determinantes”. Depois, perante isso, pedia-se que eles tentassem mobilizar uma conclusão, ou encontrassem, ali, um padrão, na relação dos determinantes, com as outras palavras da frase. E depois, em segui\... Eles, em pequenos grupos, fizeram essa mobilização. Depois, a seguir, coletivizámos as conclusões deles e estabelecemos uma conclusão geral da turma. E depois, então, a partir daí, definimos... definimos o que eram os determinantes, e classificámo-los. Os possessivos...

O entrevistado indicou ter promovido a reflexão linguística e metalinguística, recorrendo a várias estratégias, nomeadamente não avançar as respostas e questionar os alunos, orientando-os em direção “à resolução de um determinado problema”.

“Identifica a classe e a subclasse das palavras sublinhadas na frase” foi, segundo o entrevistado, a formulação linguística mais frequentemente utilizada nos exercício nos dois níveis, tendo sido também frequente a formulação “ Sublinha os pronomes/ determinantes da frase” no 2.º ciclo.

Relativamente à avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito do conhecimento explícito da língua, o participante indica ter realizado uma avaliação continuada com base na análise de grelhas de registo da observação e ter havido um momento de avaliação sumativa, que consistiu num teste sobre os conteúdos trabalhados nas várias competências nucleares ao longo do período da prática profissional supervisionada.

No que se refere à seleção da terminologia gramatical utilizada nas aulas e ensinada aos alunos, o estagiário indicou que a base para a preparação das aulas terá sido o programa e o Dicionário Terminológico. O inquirido revelou que todos os estudantes que realizaram a prática profissional supervisionada no mesmo local em que realizou o estágio em 1.º ciclo se depararam com um conflito relevante neste âmbito. No colégio, de acordo com o participante, estava a ser ensinada terminologia anterior ao Dicionário Terminológico, como se pode verificar pela leitura do excerto da entrevista realizada.



Tivemos um problema... uma questão de... terminológica, que fomos forçados a utilizar, apesar de não estar tão correta, porque... porque era a terminologia que estava .... imposta, naquele momento, na escola, e: “Nós não a podemos alterar neste momento”.... Tinha a ver com o grupo sintático... a utilização do grupo móvel, pronto. Porque tinha sido ensinado, assim, aos alunos. Nós chegámos numa fase do campeonato que não tivemos oportunidade nem possibilidade de alterar. Estava... estava a ser ensinada, transversalmente, a todas as turmas daquele ano. E, portanto, o nosso papel foi mais no sentido de alertar que aquilo... que aquela terminologia não estava correta. E, portanto, o que ficou acordado foi que, no próximo ano, no início do quarto ano, ia ser acertada a terminologia com os alunos.

Para a preparação das aulas, os instrumentos de apoio que este participante afirmou privilegiar foram o programa, o dicionário terminológico e os manuais dos alunos. Em relação a recursos didáticos, no 2.º ciclo, referiu ter sido o manual o mais utilizado, “porque era imposto” pela docente cooperante. No 1.º ciclo, o estudante declarou que a maioria dos materiais foram construídos pelo par de estágio e que recorreram à gramática dos alunos e ao manual, para indicarem trabalhos para casa.

Avaliando o seu grau de preparação para o ensino do conhecimento explícito da língua, o estudante afirmou sentir-se confortável e confiante, ainda que tenha dúvidas. Declara ter sentido mais dificuldades no 2.º ciclo do que no 1.º ciclo, tendo consultado o Dicionário Terminológico e recorrido a professores da didática específica da instituição de formação inicial para esclarecer dúvidas, por exemplo, em relação aos quantificadores numerais. Considera estar melhor preparado para o ensino no 1.º ciclo do que no 2.º ciclo, por ser “mais simples”, “mais familiar” e “suscitar menos dúvidas”.

Declara que as suas maiores fragilidades no que se refere ao conhecimento científico estão relacionadas com as alterações terminológicas, como se pode verificar nas suas palavras.

Eu acho que, às vezes, a nomenclatura é o mais difícil, porque, além de a nomenclatura, às vezes, estar sempre a alterar, nós... Eu aprendi com um determinado tipo de conceitos, que eu, quer queira, quer não, me ficaram tão presentes, que eu ainda me lembro de alguns. Depois, entretanto, eles mudaram, e eu acho que a dificuldade do co\... desse... desse... da nomenclatura é mesmo essa. É: como ela vai mudando, nós, às vezes, podemos ficar um bocadinho para trás.... Os complementos circunstanciais. Pronto. Exatamente. Eu aprendi assim. Aquilo fazia-me todo o sentido e, de repente, eu, agora, tive

que mudar a cassete, completamente, e, de vez em quando, ainda me levanta algumas questões, algumas dúvidas, mas – lá está: tenho dúvidas, vou procurar... vou respo\... vou procurar, vou estudar para responder.

As áreas do Dicionário Terminológico em que afirma sentir maiores dificuldades são as funções sintáticas de modificador e complemento oblíquo, conteúdos que constituem “uma novidade”.

A principal dificuldade apontada pelo estudante relativamente ao conhecimento didático relaciona-se com a construção de materiais, como, por exemplo, laboratórios gramaticais, que considera serem “boas ferramentas”, mas de difícil elaboração, como se pode verificar pela leitura do excerto apresentado seguidamente.

É o princípio do exemplo, a querer que eles cheguem a uma determinada conclusão, sem eu lha estar a dar. Ou sem eu a estar... ou sem eu a estar a apresentar, demasiado. Não é? Encontrar, ali, um ponto de equilíbrio, onde eles tenham, efetivamente, uma parte exploratória, que seja significativa, e que seja mesmo de exploração.

Considera que a sua conceção sobre a gramática e sobre a forma como o ensino e a aprendizagem desta competência devem decorrer sofreram alterações acentuadas ao longo do seu percurso de formação inicial, por ter anteriormente vivenciado “uma formação totalmente diferente dessa”. Repare-se nas palavras do próprio.

Vivi a formação da imposição, da apresentação e da... Portanto, não havia uma exploração e uma discussão, e isso faz-me muito sentido. Portanto, sobe, logo, a partir desse momento, toda a conceção pedagógica da apresentação de qualquer conteúdo. Está alterada... Eu nunca fui... Eu .... nunca tinha ouvido falar em conhecimento explícito da língua. Portanto, só ouvi falar de conhecimento explícito da língua quando vim para cá. E, ao ouvir falar em conhecimento explícito, ouvi falar em conhecimento implícito, que também me fez todo o sentido. Portanto, o conhecimento explícito da língua passou a ser uma palavra dum... um vocabulário meu, que não era. Portanto, automaticamente, aí, houve uma diferença.

É, também, evidenciada a valorização da discussão e reflexão e a compreensão de conceitos centrais como *conhecimento implícito* e *conhecimento explícito* como construções atribuídas ao processo de formação inicial.

O estudante reconheceu a influência da forma como aprendeu gramática sobre a forma como promove o seu ensino, sobretudo ao nível da motivação, como se pode ler nas suas palavras.

Eu acho que, apesar de a metodologia ser diferente, eu acho que vão sempre influenciar, porque a minha experiência, apesar de ter sido diferente, foi-me agradável. Portanto, se me foi agradável, desperta-me interesse para um determinado conteúdo. Se me tivesse sido desagradável, eu não tinha interesse por esse conteúdo. Pelo menos é... Esta é a leitura que eu faço.

O entrevistado atribuiu um peso importante à formação inicial na construção do seu conhecimento científico sobre a gramática, enfatizando o “contacto com a nova nomenclatura”. Em relação à licenciatura, destaca a unidade curricular *Técnicas de Expressão Oral e Escrita*, pela experiência com diferentes géneros textuais nos modos oral e escrito, *Fonologia e Morfologia do Português*, pelo trabalho de “conteúdos científicos importantes” e *Sintaxe e Semântica do Português*, pelo contacto com as funções sintáticas e a “nova terminologia”. Quanto ao mestrado, valoriza a *Gramática Textual*, porque o levou a “ir buscar esses conceitos todos”.

No que se refere à construção de conhecimento pedagógico do conteúdo, o participante destaca, na licenciatura, *Linguística e Aquisição da Linguagem*, pelo conhecimento “de todo o percurso que se faz para o desenvolvimento da linguagem”, e *Didática da Língua Portuguesa na Educação Básica*, pelo “conhecimento pedagógico”, sobretudo relativamente ao pré-escolar e ao 1.º ciclo. Quanto ao mestrado, destaca a *Didática da Língua Portuguesa*, mais direcionada, segundo o participante, para o 2.º ciclo, a *Gramática Textual*, pela construção de materiais, e as *Práticas de Ensino Supervisionadas*, pela oportunidade de experimentar e refletir sobre essa experiência.

O estudante destaca o papel dos professores das didáticas específicas na planificação do ensino da gramática, uma vez que os supervisores podem não ser especialistas na área.

Considera que o apoio por parte dos professores da didática específica foi muito importante como suporte para a construção de materiais e a planificação das atividades, mas gostaria que também visitassem os estudantes no local de estágio de 1.º ciclo, à semelhança do que se verifica no estágio em 2.º ciclo, de forma a poderem dar-lhes *feedback* sobre a implementação das estratégias e atividades. Considera que a influência do cooperante nem sempre é a mais adequada, porque “já está habituado a fazer daquela maneira” e não quer ou não sabe fazer de outra. De um modo geral, considera que o curso está organizado “de forma lógica”, na medida em que “primeiro, vem a parte científica... e a parte pedagógica a seguir”.

O participante MA2 não dá por concluída a sua formação no âmbito do Conhecimento Explícito da Língua, referindo a essencialidade da atualização. Considera importante a participação em ações de formação contínua para acompanhar as alterações que se vão registando, sobretudo no domínio científico.

Em síntese, a análise de conteúdo do discurso do participante MA2 em contexto de entrevista permitiu a delimitação de alguns resultados no que se refere às suas conceções sobre a gramática ou o conhecimento explícito da língua e o modo como deve desenrolar-se o ensino e a aprendizagem desta competência (i), à forma como são equacionados a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente neste âmbito (ii) e à sua preparação para o ensino desta competência linguística (iii).

Relativamente às conceções sobre a gramática ou o conhecimento explícito da língua e o modo como deve desenrolar-se o ensino e a aprendizagem desta competência (i), foram evidenciados o reconhecimento da importância do trabalho de análise linguística e metalinguística, ancorado na afirmação da influência do conhecimento gramatical sobre o sucesso nas outras competências da língua portuguesa e na valorização da articulação entre as várias competências linguísticas; a conceção da gramática como área de discussão e descoberta; a relevância atribuída à contextualização das aprendizagens; a valorização de percursos indutivos de construção de conhecimento gramatical; e a recusa face a uma postura demasiado rígida face à planificação.

No que se refere à forma como são equacionados a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente neste âmbito (ii), o participante perspetiva a formação inicial como uma das etapas na construção do seu conhecimento profissional e das suas práticas em ensino e aprendizagem da gramática. Deste modo, considera que este processo não estará terminado com a conclusão do mestrado. Afirmou que a formação inicial contribuiu para a transformação considerável das suas conceções sobre a gramática e o conhecimento explícito da língua e o modo como o ensino e a aprendizagem desta competência devem decorrer, na medida em que terá sido este contexto que favoreceu a compreensão da existência de conhecimento gramatical implícito e da importância da sua rentabilização em sala de aula, bem como a valorização da reflexão e da discussão. Por outro lado, declarou ter construído conhecimento sobre estratégias e metodologias para colocar em prática práticas consentâneas com as aprendizagens referidas e que, segundo o participante, são distantes das que vivenciou no seu percurso anterior enquanto aluno. Destacou as unidades curriculares *Técnicas de Expressão Oral e Escrita, Fonologia e Morfologia do Português, Sintaxe e Semântica do Português e Gramática Textual*, pelo papel que terão desempenhado na construção do conhecimento dos conteúdos, e *Linguística e Aquisição da Linguagem, Didática da Língua Portuguesa na Educação Básica, Didática da Língua Portuguesa e Gramática Textual*, pela influência que exerceram sobre a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. Valorizou, ainda, as *Práticas de Ensino Supervisionadas*, pela oportunidade de experimentar e refletir sobre a experiência.

Quanto à sua preparação para o ensino desta competência linguística (iii), o entrevistado afirmou-se confortável e confiante, ainda que tenha dúvidas, mais salientes no 2.º ciclo do que no 1.º ciclo. As principais dificuldades por si reconhecidas são atribuídas às alterações terminológicas, tendo destacado as funções sintáticas de *modificador* e *complemento oblíquo*. Referiu, também, algumas fragilidades a nível do conhecimento didático, concretamente na construção de materiais que favoreçam o desenvolvimento de percursos indutivos de construção de conhecimento, como os *laboratórios gramaticais*.

#### **5.2.4. Confronto dos resultados obtidos pelas diferentes técnicas de recolha da informação**

O cruzamento dos resultados decorrentes da aplicação das diferentes técnicas de recolha da informação viabilizou a identificação de relações de convergência e de divergência entre alguns dos dados, que serão seguidamente explicitadas.

No que se refere aos documentos orientadores da planificação do ensino da gramática, registaram-se algumas inconsistências no confronto de vários resultados. Nos quatro questionários pós-observação, o inquirido afirmou ter utilizado o programa para seleccionar os conteúdos, objetivos e descritores de desempenho. No entanto, a análise das planificações das aulas disponibilizadas pelo estudante e a consulta dos documentos curriculares permitiram verificar que, no caso do 2.º Ciclo, o documento utilizado não foi o programa, mas as metas curriculares, o que parece indiciar alguma confusão entre os dois documentos e o pouco conhecimento do programa. Este aspeto é também evidenciado por algumas trocas durante a enunciação dos planos do Conhecimento Explícito da Língua trabalhados.

O participante MA2 declarou de forma consistente, no questionário 1 e na entrevista final, que o método de ensino da gramática mais utilizado pelos professores no seu percurso escolar foi o expositivo e reconheceu a influência da forma como aprendeu gramática sobre a forma como a ensina, especialmente a nível da motivação para a aprendizagem e para o ensino neste campo. Este participante afirmou o seu gosto pela gramática, de forma consistente, tanto no questionário 1 como na entrevista final.

De igual modo, o finalista valorizou o trabalho sobre gramática no questionário 1 e na entrevista final, enfatizando, sobretudo, uma conceção instrumental desta competência, como fator influente no sucesso nas outras competências linguísticas. Este participante defendeu a importância de uma articulação horizontal entre as competências nucleares no questionário 1, em alguns dos questionários pós-observação e na entrevista final.

Foi possível assistir, em algumas sessões observadas, a um esforço no sentido de trabalhar o Conhecimento Explícito da Língua em articulação com outras competências nucleares. Todavia, na última sessão observada, esta integração curricular ficou aquém do expectável,

na medida em que os conteúdos do conhecimento explícito foram trabalhados de forma pouco estruturada, sistemática, rigorosa e aprofundada, provavelmente devido à ausência de planificação prévia do trabalho desta competência de acordo com uma intencionalidade pedagógica. Esta falta de estruturação do trabalho do Conhecimento Explícito da Língua, resultante da dependência da sua ocorrência na situação de leitura, é, também, pouco coerente com as respostas do participante ao questionário 1, em que afirmou discordar do trabalho de conteúdos gramaticais apenas se surgirem espontaneamente nas situações comunicativas e concordar com o trabalho de conteúdos gramaticais de acordo com uma planificação prévia e uma intencionalidade pedagógica. No entanto, importa referir que me parece que a falta de estruturação na última aula observada se terá devido ao facto de o participante ter tentado improvisar alguma situação de trabalho do Conhecimento Explícito da Língua (não planificada) em virtude da minha presença na sala.

Relativamente ao tipo de percurso de construção de conhecimento gramatical valorizado pelo estudante, as suas respostas aos questionários e às entrevistas não são consistentes, verificando-se algumas incongruências. Nas respostas aos questionário 1 e 2 e à entrevista final o inquirido pareceu valorizar, em alguns momentos, os contextos de aprendizagem por reflexão e descoberta, em pequenos passos, e a utilização do conhecimento gramatical implícito como ponto de partida da maioria das atividades. No entanto, no questionário 1, o estudante declarou concordar com a iniciação das sequências de construção de conhecimento gramatical pela explicitação, por parte do professor, das regras e das estruturas que pretende que os alunos aprendam, característica de uma abordagem dedutiva ou expositiva da gramática.

Ainda que tenha assumido uma postura divergente face a uma abordagem expositiva da gramática, quando questionado, na entrevista final, sobre a sequência e a progressão presentes nas atividades do conhecimento explícito da língua por si dinamizadas, revelou iniciar as atividades com uma apresentação ou revisão do conteúdo, seguida de uma etapa de treino e, por fim, de avaliação, aparentemente segundo um percurso dedutivo ou expositivo. Esta afirmação é consistente com os dados recolhidos através da observação direta, que apontam para uma valorização de percursos dedutivos ou expositivos, ainda que se verifique, de um modo geral, o incentivo à reflexão linguística e metalinguística, sobretudo

através do questionamento oral dos alunos. Por outro lado, quando o participante descreveu o que considera ter sido uma boa sessão dedicada ao conhecimento explícito da língua, parecem existir algumas dificuldades na operacionalização de percursos indutivos, dificuldade aliás reconhecida pelo participante. Esta atividade terá sido elaborada no âmbito de uma unidade curricular (*Gramática Textual*) e, de acordo com a análise do discurso do estudante na entrevista final, parece ter sido o único percurso indutivo a ter sido posto em prática, concretamente um laboratório gramatical sobre os determinantes, dinamizado com alunos do 1.º Ciclo.

As orientações terminológicas em vigor são um fator cuja influência sobre a planificação das atividades de ensino e aprendizagem de gramática foi muito valorizada pelo participante no questionário 1. No entanto, em duas das sessões observadas, foram utilizados alguns conceitos e designações que não estão de acordo com o Dicionário Terminológico. Quando entrevistado, o participante revelou ter-se verificado uma dissonância entre a terminologia metalinguística ensinada aos alunos na instituição de 1.º ciclo em que realizou o estágio e a que é definida no programa e no Dicionário Terminológico. No entanto, as situações observadas de utilização inadequada da metalinguagem gramatical situaram-se no 2.º ciclo, o que permite verificar que o descrito não se justifica apenas pela orientação específica da escola do 1.º ciclo. Repare-se que a prática pedagógica em 2.º ciclo foi realizada antes da do 1.º ciclo, o que não permitirá equacionar a hipótese de o participante ter utilizado terminologia inadequada por transferência do que observou no estágio anterior. Por outro lado, nos quatro questionários pós-observação, o inquirido declarou ter recorrido ao programa e ao Dicionário Terminológico para preparar as sessões, o que não é coerente com as divergências terminológicas observadas. As dificuldades relacionadas com a terminologia foram, na verdade, reconhecidas pelo estudante, quando entrevistado.

Importa assinalar uma outra inconsistência no que se refere à terminologia metalinguística. No preenchimento do questionário 1, o inquirido afirmou concordar plenamente com a afirmação *A utilização de terminologia gramatical nas aulas é essencial*. No entanto, na última sessão observada foi utilizada pouca metalinguagem, o que prejudicou claramente a qualidade da explicitação por parte do estagiário e dos alunos.



A análise dos resultados do questionário 3, das observações e da entrevista final permitiu identificar outras fragilidades no conhecimento do conteúdo além das questões terminológicas. O discurso do participante MA2, na entrevista final, integrou algumas incorreções relacionadas, por exemplo, com problemas de seleção categorial ou com a utilização indevida do relativo *onde*. O estudante não conseguiu identificar desvios deste tipo presentes nos enunciados apresentados no questionário 3 e integrou desvios semelhantes nas suas respostas, quando entrevistado. Na análise da frase *A Matemática é a disciplina onde os alunos evidenciam dificuldades mais significativas*, o finalista afirmou que o enunciado não apresenta qualquer desvio. Por outro lado, durante a entrevista integrou várias vezes este desvio nas suas respostas, como se pode verificar nos exemplos seguintes.

**Exemplos de utilização indevida do relativo *onde*:**

“Portanto, que eles, no quotidiano deles, eles conseguissem identificar uma utilização ou .... reconhecer um momento **onde** pudesse aquilo ser explícito.”

Nós, em todas as sessões, tínhamos grelhas de.... avaliação, **onde** tentávamos perceber, pelas atividades dos alunos, se eles conseguiam ou não conseguiam cumprir um determinado objetivo”.

“*Linguística e Aquisição da Linguagem*, porque, se eu bem me lembro, isto era uma.... cadeira **onde** nós estudámos o desenvolvimento e o percurso da.... aquisição da linguagem.”

O curso de formação inicial é, de um modo geral, avaliado pelo participante de um modo positivo, que destaca, na entrevista final, a relevância de várias unidades curriculares no processo de construção do conhecimento profissional (do conteúdo e pedagógico do conteúdo) e das práticas em ensino e aprendizagem da gramática. A importância das aprendizagens realizadas no curso de formação inicial foi um aspeto valorizado pelo estudante de forma consistente nas respostas ao questionário 1, aos questionários pós-observação e à entrevista.

### **5.3. Caso 3**

#### **5.3.1. Resultados da aplicação dos questionários 1, 2 e 3**

##### **5.3.1.1. Relação com a língua e a gramática**

O participante MA3, de 23 anos, licenciado em Educação Básica e finalista no mestrado em ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico, evidenciou não ter tido uma relação positiva com a gramática ao longo do seu percurso escolar, tendo afirmado não ter sido um aluno motivado para a aprendizagem desta competência linguística, uma vez que “as atividades promovidas pelos .... professores não incentivavam ninguém porque se baseavam na transmissão de conhecimentos”. Revela não se recordar de qualquer *bom* docente de Português, tendo os seus professores privilegiado o que designou por “método tradicional”. O estudante referiu ainda uma desvalorização da gramática por parte dos seus professores do ensino secundário, sendo que “praticamente não foi abordada e quando era (próximo do teste) a professora dizia para realizarmos determinadas páginas do caderno de atividades do manual da disciplina”. Apesar do exposto, o inquirido declarou sentir-se motivado para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática, “porque estas atividades são de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem dos alunos”.

##### **5.3.1.2. Concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática**

O participante MA3 considera que ensinar gramática significa ensinar a “realizar uma reflexão linguística e metalinguística sobre as regras de uma determinada língua”, indiciando o reconhecimento da presença dos eixos da reflexão e da regulação nas aulas de língua.

A análise das respostas do estudante aos questionários 1 e 2 evidenciam uma valorização da importância da gramática, sobretudo pelo reconhecimento da sua influência sobre os usos linguísticos nos modos oral e escrito. O inquirido considera que o conhecimento explícito da língua é tão importante como as outras competências nucleares, afirmando que lhe deve ser reservada uma percentagem de 20% do tempo letivo, consistente com um trabalho equilibrado das cinco competências linguísticas. O participante declarou que a gramática

deve ser trabalhada em articulação com as restantes competências nucleares, pois essa integração curricular “permite que os alunos construam significado e sentido para as atividades de gramática”. Por outro lado, afirmou concordar plenamente com a afirmação *O conhecimento explícito da língua é essencial para o sucesso em todas as competências da língua*.

O estudante declarou considerar que sentirá dificuldades no ensino da gramática, justificando essa afirmação com algumas “questões ambíguas” e com a insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento profissional docente neste campo. Atribui um grau de dificuldade “razoavelmente fácil” aos planos do conhecimento explícito da língua, com as exceções dos planos das classes das palavras, sintático e da representação gráfica e ortográfica, que considera difíceis.

A análise das respostas do inquirido aos questionários 1 e 2 são consistentes com a valorização de uma perspetiva reflexiva e indutiva de construção do conhecimento gramatical. O estudante considera que o *conhecimento prévio dos alunos* é um fator muito importante a ter em conta na planificação do ensino da gramática. Por outro lado, declarou concordar plenamente com as afirmações *O conhecimento intuitivo dos alunos deve ser o ponto de partida de grande parte das atividades de construção do conhecimento gramatical* e *Os alunos devem construir o seu conhecimento gramatical através da realização de atividades de aprendizagem por descoberta, em pequenos passos*. De igual modo, selecionou o caso 2, em que é apresentada uma sequência de natureza indutiva e reflexiva, como o mais apropriado para o ensino e a aprendizagem da gramática. Por outro lado, revelou discordar da iniciação das sequências de construção do conhecimento gramatical pela explicitação das regras, estruturas ou paradigmas a serem interiorizados pelos alunos, através da exercitação, características de uma abordagem expositiva ou dedutiva da gramática.

O inquirido parece valorizar a sistematicidade e a estruturação no trabalho de conteúdos gramaticais, na medida em que discorda da afirmação *Os conteúdos gramaticais só deverão ser trabalhados em sala de aula se surgirem espontaneamente nas situações comunicativas* e concorda com a seleção de conteúdos decorrente de um planeamento e uma intencionalidade pedagógica prévios. Por outro lado, o inquirido afirmou concordar

plenamente com a essencialidade da utilização de terminologia gramatical nas aulas e atribuiu, também, muita importância à influência que o nível de desenvolvimento e os interesses dos alunos devem exercer sobre a planificação do ensino da gramática.

A influência que a disponibilidade de materiais deve ter sobre a planificação das atividades de ensino e aprendizagem da gramática é reconhecida pelo participante como um fator “importante”. Indicou o programa de Português, os guiões de implementação do programa, o Dicionário Terminológico, as brochuras da Direção Geral de Educação, os livros temáticos e a *internet* como instrumentos de apoio para apoiar a planificação de atividades no âmbito da gramática. Como recursos didáticos, o finalista referiu “sequências didáticas...., laboratórios gramaticais...., fichas de trabalho”.

#### 5.3.1.3. Conhecimento científico

O participante MA3 apresentou uma percentagem aproximada de 87,5% de respostas corretas nas tarefas de emissão de juízos de conformidade com a norma, sendo essa percentagem mais elevada (88,9%) em relação aos enunciados corretos do que relativamente aos enunciados desviantes (84,2%). O estudante apresentou um juízo incorreto em uma das frases que não apresentam problemas de correção linguística (frase 23: *A maior parte das pessoas que gostam de escrever também gosta de ler*, cf. figura 106) e em três dos enunciados desviantes (cf. figura 107).

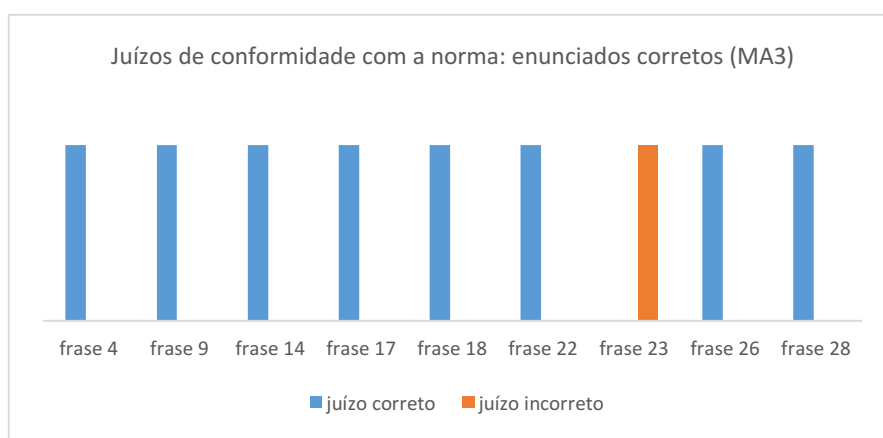


Figura 106. Juízos de conformidade com a norma: Enunciados corretos (MA3).

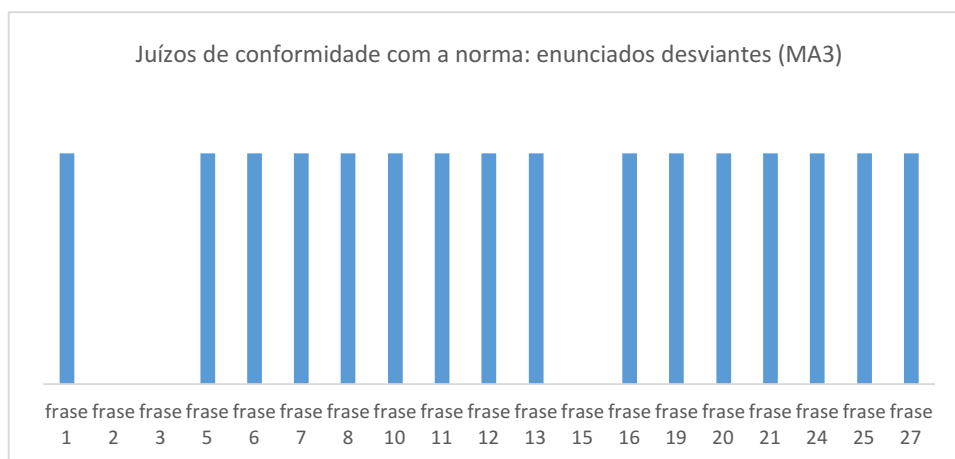


Figura 107. Juízos de conformidade com a norma: Enunciados desviantes (MA3).

No que se refere às tarefas de identificação e justificação dos desvios encontrados (explicitação), a percentagem de respostas corretas foi de cerca de 42,1%, valor que subiu para o dobro (84,2%) nas propostas de correção apresentadas pelo inquirido. Nestas percentagens interferiu, naturalmente, a ausência de respostas nas frases 2 (*Quem tudo quer, tudo perde.*), 3 (*A maioria das pessoas chegaram atrasadas.*) e 15 (*O texto defende a ideia de que os alunos devem passar mais tempo em casa.*), consideradas corretas pelo estudante (cf. figura 108).

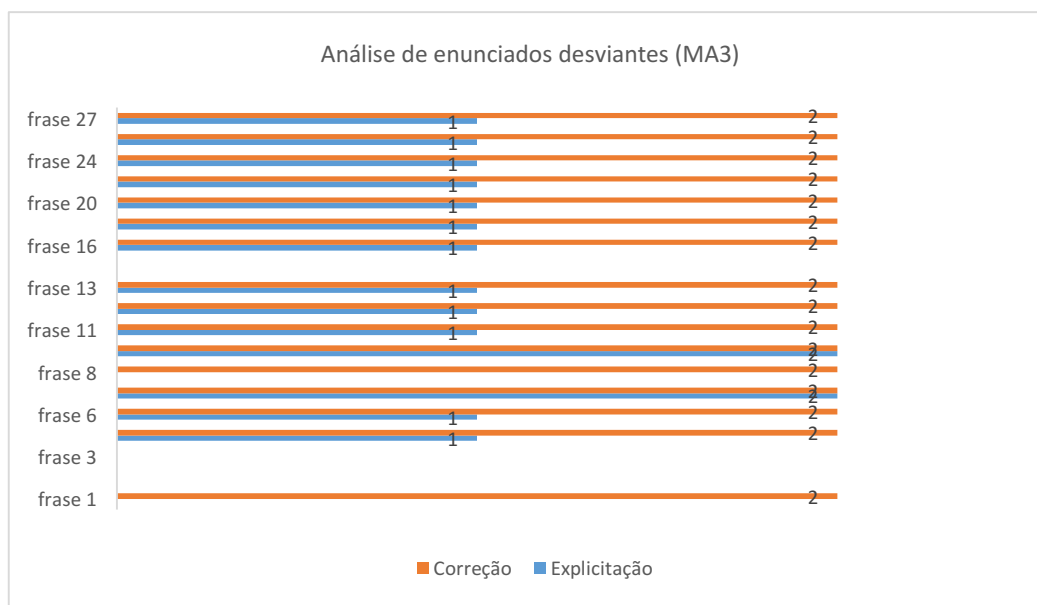


Figura 108. Análise de enunciados desviantes (MA3).

Além das frases incorretamente consideradas estar em conformidade com a norma pelo participante, as frases que lhe colocaram maiores dificuldades foram a 1 e a 8 (cf. figura 108),

em que as dificuldades na explicitação dos desvios foram muito acentuadas, apesar de o inquirido ter apresentado propostas de correção adequadas, como se pode observar de seguida.

**Frase 1:** *Hoje sabemos, que o consumo de frutas e vegetais é essencial para a saúde.*

**Juízo:** desvio à norma ✓

**Explicitação:**

“A omissão do advérbio “hoje” não compromete o sentido da frase e também não é um elemento essencial da mesma. Por este motivo, a vírgula deverá ocorrer seguidamente à palavra “hoje”, transmitindo a ideia de que a sua presença na frase não é obrigatória”.

**Proposta de correção:**

Hoje, sabemos que o consumo de fruta e vegetais é essencial para a saúde. ✓

**Frase 8:** *O livro que eu mais gostei foi-me oferecido pela minha mãe.*

**Juízo:** desvio à norma ✓

**Explicitação:**

“Mais usado num registo informal. Em contexto formal dever-se-á utilizar *de que*”.

**Proposta de correção:**

O livro de que eu mais gostei foi-me oferecido pela minha mãe. ✓

Além destas situações mais problemáticas, o finalista evidenciou dificuldades na explicitação dos desvios presentes na maioria dos enunciados, só tendo realizado a tarefa de forma completa e adequada nas frases 7 e 10 (cf. figura 108). No que se refere às propostas de correção, todas as respostas apresentadas estão corretas.

Não se registaram problemas de correção linguística nas respostas deste participante aos três questionários. Por outro lado, o estudante utilizou, de modo geral, terminologia adequada para se referir a conceitos do foro da Pedagogia e da Didática geral e específica (e.g. *ensino transmissivo, processo de ensino e aprendizagem, reflexão linguística e metalinguística*). No entanto, relativamente à metalinguagem associada aos conceitos gramaticais, evidenciou algumas dificuldades, o que se refletiu nas fragilidades ao nível da explicitação de desvios linguísticos. Repare-se, por exemplo, na utilização da expressão “(não) compromete o sentido da frase e (também não) é um elemento essencial da mesma”, utilizada para justificar todos

os desvios relacionados com a utilização da vírgula, com a exceção da vírgula entre sujeito e predicado, o que parece indiciar alguma insegurança e fragilidade do sujeito neste domínio.

#### **5.3.1.4. Dimensões valorizadas no processo de construção do conhecimento profissional e das práticas**

A influência que as aprendizagens realizadas na formação inicial devem exercer sobre a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática é considerada “muito importante” pelo participante MA3. A investigação recente na área, as orientações curriculares e terminológicas em vigor são outros fatores muito valorizados pelo inquirido.

Outros fatores de natureza mais subjetiva, como a intuição pessoal, a experiência prévia, as opiniões dos pares e as opiniões dos mais experientes são considerados elementos que devem exercer uma influência relevante sobre o ensino da gramática. Os objetivos pessoais e os objetivos da escola e do agrupamento são pouco valorizados pelo inquirido.

### **5.3.2. Resultados da observação direta**

#### **5.3.2.1. Observação 1: 2.º CEB**

A primeira sessão conduzida pelo participante MA3 observada por mim teve a duração aproximada de uma hora e trinta minutos (cf. grelha de análise da observação, anexo AV) e integrou, no que diz respeito ao conhecimento explícito da língua, sobretudo, o trabalho de conteúdos dos planos das classes das palavras (pronomes pessoais) e da representação gráfica e ortográfica (acentuação e regras de ortografia – *g/j* e *c/q*) com uma turma do quinto ano. No questionário pós-observação, o inquirido teve muitas dificuldades em enunciar os planos do conhecimento explícito da língua trabalhados na sessão. Referiu que o plano discursivo foi trabalhado ao longo de toda a intervenção, “no sentido de apelar.... à participação dos alunos”, aparentemente referindo-se ao incentivo à participação oral, o que indicia algum desconhecimento do programa de Português, das competências nucleares e dos planos do conhecimento explícito da língua. De igual modo, o participante referiu, também, ter sentido dificuldades em localizar os descritores de desempenho no programa na planificação da

sessão, pelo que terão sido “adaptados à situação específica”. Por outro lado, alguns dos conteúdos enquadrados pelo participante no conhecimento explícito da língua (e.g. paráfrase, provérbio) são incluídos, no programa, em outras competências (compreensão oral, leitura, escrita, no primeiro exemplo, e expressão oral, no segundo), o que poderá justificar, em certa medida, as dificuldades de localização expressas no questionário pós-observação.

Os conteúdos trabalhados na sessão foram, segundo o estagiário, selecionados pela docente cooperante, como se pode ler nas suas palavras:

Os conteúdos não foram selecionados por nós. No início, ao planificarmos a intervenção toda, nós perguntámos à nossa orientadora cooperante como é que... quais eram os conteúdos que a mesma tinha previsto durante o período em que nós estávamos a intervir, e aquilo que nos foi dado foi mesmo, aula a aula, aquilo que nós tínhamos de fazer. Não foi... não nos deram grande abertura.

A sessão iniciou-se com a transcrição do sumário, previamente escrito pelo estagiário no quadro, para os cadernos dos alunos. De seguida, o participante perguntou aos alunos se sabiam o que é um provérbio e pediu-lhes que dessem alguns exemplos, tendo aceitado apenas as intervenções de dois alunos, como se pode observar no excerto do registo de observação.

“O estagiário perguntou aos alunos se sabiam o que era um provérbio. Vários colocaram o dedo no ar. Pediu a um aluno que respondesse. O aluno disse:  
- É uma coisa que se diz para ensinar alguma coisa.  
O estagiário concordou e perguntou:  
- Alguém sabe algum exemplo?  
Vários alunos colocaram o dedo no ar. O estagiário pediu a uma aluna que dissesse um exemplo. A aluna disse:  
- Devagar se vai ao longe.  
O estagiário disse:  
- Muito bem! Agora, vamos fazer uns exercícios sobre provérbios. Abram o manual, na página 88”

(Registo de observação 1).

Esta ativação de conhecimentos prévios foi uma estratégia importante. No entanto, só foram ouvidos dois alunos, um que avançou uma definição de provérbio e outra que deu o exemplo



de um, não tendo estas intervenções sido exploradas com o restante grupo. Por outro lado, não foi seguida esta estratégia relativamente a outros conteúdos, tendo sido a definição ou a regra apresentada em primeiro lugar pelo estagiário, segundo um percurso puramente dedutivo ou expositivo. Em seguida, o participante informou os alunos de que iriam realizar alguns exercícios sobre provérbios, em conjunto. Todos os exercícios foram realizados em grande grupo. O estagiário foi solicitando as respostas a vários alunos e escrevendo a correção no quadro. Os alunos foram registando as correções nos manuais e nos cadernos.

Todos os dados foram retirados do manual, integralmente, sem cortes ou adaptações, tendo sido seguida uma ordem sequencial, respeitando os números dos exercícios e das páginas. As páginas do manual trabalhadas na aula foram, segundo o inquirido, indicadas pela docente cooperante. De um modo geral, os dados presentes no manual são claros e simples. Cada sequência, isoladamente, contém dados adequados para cada conteúdo. No entanto, não se regista relação entre os vários conteúdos trabalhados, além da sequência das páginas do manual.

Em alguns momentos, o *texto* foi a unidade de contextualização das atividades (cf. exemplo 1), tendo-se registado alguma integração a partir da unidade *frase* (cf. exemplo 2) e a partir da unidade *palavra* (cf. exemplo 3).

**Exemplo 1: contextualização a partir do texto**

“Lê o excerto da fábula.... Os pronomes pessoais destacados no texto acima substituem....” (manual, página 91, exercício 8).

**Exemplo 2: contextualização a partir da frase**

“Copia e completa a frase....” (manual, página 90, exercício 6).

**Exemplo 3: contextualização a partir da palavra**

“Copia e completa as séries de palavras com *j* ou *g*” (manual, página 90. exercício 1).

Foram propostos oito exercícios do conhecimento explícito da língua aos alunos (cf. grelha de análise de atividades, anexo AW), sendo quatro deles de produção palavras, três de definição/regra e um de reconhecimento.

Não foi observada a clarificação dos objetivos ou das aprendizagens pretendidas, tendo o sumário sido o único elemento que terá permitido que os alunos se situassem perante as tarefas. A maioria dos exercícios realizados na sessão observada foi de treino e revisão de conteúdos previamente introduzidos. Cada uma das sequências do manual integrava dados suficientes para a exercitação. Além da leitura dos quadros informativos presentes nas páginas do manual, não foram observados momentos de sistematização ou verificação de conhecimentos. Em alguns momentos, observou-se a mobilização de conhecimento gramatical para outras competências (em contextos de uso pouco complexos), essencialmente a escrita (e.g. “Escuta atentamente as palavras em falta nas frases abaixo e escreve-as a lápis, no teu caderno, lembrando-te das regras ortográficas e de acentuação estudadas...”, manual, página 91, exercício 9), ainda que a exploração relacionada com algumas questões gramaticais, como, por exemplo, a utilização do pronome pessoal para evitar repetições, exerça, também, provavelmente, uma influência favorável nos níveis de compreensão da leitura.

O incentivo à reflexão linguística e metalinguística foi um elemento pouco presente na sessão observada, limitando-se a algum momento pontual de questionamento oral dos alunos. De igual modo, não foram exploradas as intervenções dos alunos, até porque não houve espaço para que intervissem fora do momento em que foram solicitadas as respostas a alguns dos que tinham colocado o dedo no ar.

De um modo geral, o estudante utilizou a terminologia metalinguística em conformidade com o Dicionário Terminológico. Os conceitos foram abordados genericamente com rigor científico e terminológico. Não obstante, o participante evidenciou algumas fragilidades na transposição didática, concretamente na adequação do discurso, sendo visíveis pelas dificuldades em reformular e parafrasear alguns enunciados que suscitaram dúvidas aos alunos. A preparação da aula e a seleção da terminologia a utilizar e a ensinar aos alunos, de acordo com o inquirido, “foi muito pelo manual.... não foi muito para além do que está no manual”. Na preparação de outras aulas, indicou ter utilizado o Dicionário Terminológico e algumas gramáticas.

O finalista considera que a aula não foi bem-sucedida, parecendo reconhecer algumas das fragilidades da sessão, como se pode ler nas suas palavras:

É um trabalho que não dá espaço para o ritmo de aprendizagem dos alunos, é um trabalho muito .... mecânico e eles muitas das vezes ficam para trás.... estão a passar aquilo que está no quadro e, portanto, já não ouvem a pergunta nem a resposta a seguir. Limitam-se a passar e não estão a tomar atenção àquilo que estão a escrever e, portanto, aquilo não lhes faz sentido. Não encontram sentido para aquilo que estão a fazer.

O estudante referiu que os objetivos terão, de um modo geral, sido atingidos, suportando essa afirmação com a observação das participações dos alunos. Ainda assim, ressalva a impossibilidade de perceber se, de facto, tiveram ou não dificuldades, afirmando que isso só será possível através da realização de uma ficha de trabalho.

A utilização do manual como se fosse uma planificação a seguir do princípio ao fim, sem saltos ou sobressaltos, aliada à realização de todas as atividades em conjunto, traduz-se numa forma de trabalho indiferenciada, que não permite o desenvolvimento e a mobilização de competências específicas dos alunos nem de competências específicas do professor. Os alunos veem-se impedidos de realizarem atividades contextualizadas e adequadas e de, autonomamente, realizarem o seu percurso de aprendizagem, que, é uma construção essencialmente individual. Estes professores, por sua vez, demitem-se da planificação das atividades de ensino e aprendizagem da gramática de acordo com uma intencionalidade pedagógica e não acedem ao indivíduo, com os seus ritmos, características, dificuldades, fragilidades, potencialidades.

O estudante parece encarar o manual simultaneamente como fonte de segurança e de insegurança, como se pode verificar no seguinte excerto do questionário pós-observação:

É fácil utilizar o manual. De algum modo, é só seguir. É preparar um pouco antes e é claro que, de vez em quando, os alunos colocam alguma questão e eu sinto-me um pouco mais fragilizada a responder-lhes.

Afirma não se sentir confortável com esta dinâmica de trabalho, mas ter sentido a necessidade de corresponder aos hábitos e rotinas de trabalho pré-existentes no grupo, como se pode verificar de seguida.

Eu não me sinto confortável.... porque eu acho que não deve ser assim e senti isso também noutras aulas, mas como estão tudo .... tão sem margem para desvios, eu caio no erro, tenho caído no erro de ficar por ali.... A turma em que eu estou a intervir e a orientadora cooperante têm uma metodologia de trabalho e eu, de algum modo, tenho de adotá-la e, como tal, eu tenho seguido muito o manual, muito mesmo, e há coisas que aparecem no manual que eu não consigo.... situá-las no programa de Português.

O participante referiu algumas fragilidades no conhecimento do conteúdo, afirmando que os conceitos do conhecimento explícito da língua, trabalhados nos primeiros anos da licenciatura, já estavam muito distantes e que não compreendia alguns pontos do Dicionário Terminológico. Declarou também sentir dificuldades em transferir as aprendizagens realizadas na formação inicial para a prática. Destacou a unidade curricular *Gramática Textual*, que considera ter sido aquela que lhe deu uma maior preparação neste domínio.

A formação inicial terá contribuído, segundo o participante, para a construção do conhecimento dos conceitos abordados na sessão, mas afirma não ter mobilizado nenhuma das aprendizagens construídas no âmbito do conhecimento didático para esta sessão em concreto.

#### **5.3.2.2. Observação 2: 2.º CEB**

A segunda sessão observada (cf. grelha de análise da observação, anexo AX) integrou o trabalho de conteúdos de vários planos do conhecimento explícito da língua, principalmente o plano discursivo e textual (narrativa, fábula, marcadores discursivos, etc.), o plano das classes das palavras (nome, pronome, adjetivo, quantificador numeral, determinante, pronome) e o plano morfológico (flexão em género, número e grau). De acordo com o finalista, no questionário pós-observação. os conteúdos e a forma de trabalhá-los foram decididos pela orientadora cooperante. O estudante referiu, novamente, ter tido dificuldade em localizar os conteúdos e descritores de desempenho no programa de Português. A aula

teve a duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos e foi desenvolvida com a turma do 5.º ano com que o estagiário estava a trabalhar durante o período de prática profissional supervisionada.

Os alunos começaram por copiar o sumário, escrito no quadro, para os seus cadernos. As atividades tiveram início com a ativação de conhecimentos prévios sobre uma fábula (*A raposa e o corvo*), seguida de exercícios de sequenciação de acontecimentos, de expressão escrita e conhecimento explícito da língua. Em primeiro lugar, o participante pediu aos alunos que abrissem o caderno de atividades, na página 32, e perguntou-lhes se conheciam a fábula *A raposa e o corvo*, como se pode verificar pela leitura do excerto de observação seguinte.

“O estagiário começou a ler o enunciado....

Estagiário: Conhecem a fábula da raposa e do corvo?

VA: Não.

A2: Está no manual?

Estagiário: Penso que não, mas não sei.

Entretanto, vários alunos colocaram o dedo no ar.

O estagiário solicitou a resposta a uma aluna, que, começou a contar a fábula confundindo-a com *A lebre e a tartaruga*.

O estagiário disse:

- Não!

O estagiário pediu a outra das crianças que tinha o dedo no ar que contasse a fábula. Esta deu a resposta esperada. Respondeu:

- Muito bem!

Continuou a ler o enunciado, não explorando a situação”

(Registo de observação 2).

Recolheu, apenas, duas participações, o que foi claramente insuficiente para que os alunos ativassem conhecimentos prévios. Por outro lado, também não houve oportunidade para que os alunos que desconheciam a fábula tivessem contacto com ela, através do reconto por parte dos colegas.

De seguida, o estagiário escreveu um texto com lacunas (exercício 2) no quadro e preencheu os espaços com as respostas que os alunos foram dando. Apresento, de seguida, a formulação linguística presente no exercício, em que o *texto* foi a unidade linguística de contextualização.

“...Selecione de entre as expressões apresentadas, aquelas que achares necessárias à articulação das várias frases.

|Era uma vez, De repente, Por fim, Seguidamente, Então, Entretanto| ”

(Caderno de exercícios, página 32, exercício 2)

Repare-se que o enunciado integra um desvio linguístico, assente na utilização de uma vírgula entre o verbo e um complemento obrigatório (complemento direto: “aquelas que achares necessárias à articulação das várias frases”).

O exercício pressupõe a mobilização de conhecimento gramatical, sobre os marcadores discursivos, para a realização da tarefa de escrita. Por outro lado, apesar de a fábula não ter sido lida ou escutada na sessão observada, foi necessário que os alunos mobilizassem conhecimentos sobre o texto (recebido nas modalidades oral ou escrita) para a realização de algumas das tarefas. A maior parte dos exercícios foi de treino e revisão de conteúdos previamente abordados e não integrou momentos de sistematização, além da verificação de conhecimentos associada à própria realização dos exercícios. De igual modo, não foi feita uma clarificação dos objetivos subjacentes à realização das tarefas.

Foram propostos quinze exercícios de conhecimento explícito da língua aos alunos (cf. grelha de análise de exercícios, cf. anexo AY), todos retirados do caderno de exercícios e do manual e realizados integralmente, sem adaptação, pela ordem indicada nas páginas dos livros. A seleção dos materiais foi, de acordo com o participante, realizada pela docente cooperante. As atividades foram suficientes para a exercitação, mas foram pouco diversificadas no que se refere à tipologia e à formulação linguística. O grupo realizou sete exercícios de classificação (e.g. “Esopo é um nome \_\_\_\_\_ (subclasse); raposa é um nome \_\_\_\_\_ (subclasse); matilha \_\_\_\_\_ (subclasse). – manual, p. 93, exercício 8), quatro de definição/ regra (e.g. “A palavra ou locução que acompanha o nome e que dá informações sobre .... diz-se \_\_\_\_\_.” – manual, p. 93, exercício 11), três de produção de palavras (e.g. “O feminino de leão é \_\_\_\_\_; o plural é \_\_\_\_\_.” - manual, p. 93, exercício 9) e um de produção de texto (“Reescreve, por ordem, as frases do exercício anterior, de modo a obteres o resumo da fábula. Selecione de entre as expressões apresentadas, aquelas que achares necessárias à articulação das várias frases.” – caderno de atividades, p. 32, exercício 2).

Além do *texto*, já referido, alguns exercícios foram contextualizados a partir da unidade *frase* (e.g. “Na frase “**A raposa** é mesquinha.”, posso substituir a expressão destacada pelo pronome pessoal \_\_\_\_\_.” (manual, página 93, exercício 13) ou da *palavra* (e.g. “O nome “sapato”, no grau aumentativo, é \_\_\_\_\_ ; no grau diminutivo, é \_\_\_\_\_.” (manual, página 93, exercício 10).

Os alunos e o estagiário realizaram todos exercícios em conjunto. As crianças foram colocando o dedo no ar e o estudante foi pedindo a várias que respondessem. Escreveu a correção no quadro e os alunos registaram-na nos seus cadernos. A realização de todos os exercícios em conjunto não permitiu que os alunos explorassem, refletissem ou tentassem realizá-los autonomamente. Por outro lado, dificilmente o estagiário terá conseguido aperceber-se das dificuldades individuais.

A reflexão linguística e metalinguística foi, de facto, pouco promovida na sessão, o que também foi visível pela ausência de exploração das intervenções dos alunos e pela utilização do manual e do caderno de atividades como se de uma planificação, de concretização rígida e inflexível, se tratasse. Na verdade, foi evidente a insegurança do estudante, neste campo, como se pode observar nos excertos do registo de observação seguidamente apresentados.

**Exemplo 1: ausência de exploração das intervenções dos alunos**

“O estagiário escreveu no quadro o texto para completar com conectores ou articuladores do discurso (cf. anexo).

Estagiário: Lembra-se de ontem termos falado de articuladores do discurso?

Vários alunos: Sim.

Estagiários: Então e para que servem?

Vários alunos: Para...

(Não deu tempo de resposta e avançou com a explicação)

E: Servem para articular partes da frase, dos parágrafos, etc.

Aluno 1: Mas nós não falamos nisso.

Estagiário: Pois, eu não vos quis preocupar com isso porque já era muita coisa, mas estamos a vê-los agora.”

**Exemplo 2: ausência de exploração das intervenções dos alunos**

“Aluno 5: Professora, qual era a moral desta história?

Estagiário: Por acaso esta não tem. Quer dizer ela tem, mas não tem provérbio.

|Pedi a vários alunos que dissessem qual a moral da história|.

Estagiário: Pois, não se tinha deixado enganar. A raposa queria era o queijo, certo? E ela foi esperta...

Aluno 6: Podia ser o *hábito faz o monge*?

Estagiário: Não tem muito a ver.

|Não explorou o assunto e avançou rapidamente para o manual – sistematização sobre a fábula – cf. anexo|”

(Registo de observação 2)

Segundo o estudante, foi utilizada metalinguagem gramatical na aula, mas não foi pedido aos alunos que explicitassem os conceitos ou justificassem as suas respostas, aspeto que foi coerente com a observação. Para a preparação da aula neste domínio, não foi, segundo o inquirido, utilizado nenhum instrumento de apoio para a sessão específica, mas terão sido consultados uma gramática e o Dicionário Terminológico neste sentido quando foram trabalhados os determinantes pela primeira vez na sua intervenção. A terminologia metalinguística foi genericamente utilizada em conformidade com o Dicionário Terminológico. No entanto, foi evidenciada alguma insegurança da abordagem dos conceitos e registou-se uma incorreção científica no que se refere ao *pronome*, como se pode verificar pela leitura do excerto do registo da observação que se segue.

“Os alunos e o estagiário estavam a fazer o exercício 14, em grande grupo.  
Aluno 1: Pertence à classe dos determinantes.  
Estagiário: Será?  
Vários alunos: Não! Pertence à classe dos pronomes.  
Estagiário: Pertence à classe dos pronomes. Pertence à classe dos pronomes. Porquê?  
Vários alunos: Porque está a substituir o nome.  
Estagiário: Porque está a substituir o nome! |reforçou|”

(Registo de observação 2)

Considerando o exposto, o participante, além de aceitar a resposta incorreta dos alunos, reforçou a noção inadequada comumente veiculada de que o pronome substitui um nome, quando, na verdade, substitui um grupo nominal (neste caso, o pronome demonstrativo *aquela*, na frase “Acabei de ler este livro. Passa-me *aquela*, por favor!”, não poderá substituir apenas o nome *livro*, mas todo o grupo nominal, como *o livro* ou *aquela livro*. Esta fragilidade foi reforçada no questionário pós-observação, num momento em que o participante procurou avançar um exemplo de incentivo à reflexão linguística e metalinguística e se reportou à situação atrás descrita:

“Lembro-me, por exemplo, de um aluno que tinha de dizer que se usava um pronome, mas disse que era um determinante e aí tentei que o aluno compreendesse que o pronome, naquela frase que estava a ser dada no exemplo, estava a substituir o nome. Por isso, não era um determinante”.



O próprio estudante, no questionário pós-observação, afirmou sentir algumas dificuldades no conhecimento científico, tenho apresentado os exemplos dos determinantes e dos pronomes.

O participante MA3 declarou que lhe parece que os objetivos previamente definidos para a sessão foram atingidos, afirmação que justifica pela observação da participação dos alunos. No entanto, manifesta as suas dúvidas relativamente à capacidade de os alunos realizarem exercícios sobre os conteúdos trabalhados, a pares ou individualmente. Manifestou o seu desconforto pelas metodologias de trabalho operacionalizadas na sessão e lamentou não ter tido, até ao momento, a oportunidade de pôr em prática as aprendizagens realizadas na formação inicial no que se refere a metodologias de ensino do conhecimento explícito da língua. O inquirido não conseguiu encontrar pontos fortes na sessão conduzida, como se pode ler nas suas palavras:

No meu ponto de vista, eu faria de outra maneira e, assim sendo, a aula não tinha sido positiva. O ponto fraco foi esta tal... tudo muito compartimentado e muito mecânico também: muito escreve, passa do quadro, depois, responde à pergunta... Às tantas, já estão meio perdidos, já só escrevem e não tomam atenção àquilo que escrevem...

### **5.3.2.3. Observação 3: 1.º CEB**

A terceira sessão dinamizada pelo participante MA3 por mim observada (cf. grelha de análise da observação, anexo AZ) teve a duração aproximada de uma hora e vinte e cinco minutos e integrou essencialmente o trabalho de conteúdos (pronome: pessoal, demonstrativo, possessivo) dos planos das classes das palavras e morfológico (flexão) com uma turma do 3.º ano de escolaridade. De acordo com o estudante, a seleção dos conteúdos e descritores de desempenho foi feita com base no plano de intervenção acordado com a docente cooperante para essa semana. Depois de um momento inicial de realização e correção de uma tarefa de Matemática, a sessão foi inteiramente centrada no conhecimento explícito da língua.

Foi feita breve tentativa de ativação de conhecimentos prévios sobre uma obra previamente lida (*A maior flor do mundo*, de José Saramago), tendo o texto servido apenas de pretexto

para a realização de exercícios sobre pronomes, não havendo reintegração desse conhecimento na exploração do próprio texto. De seguida, o estagiário escreveu duas frases no quadro, pediu a um aluno que as lesse e solicitou aos alunos que identificassem as classes de todas as palavras presentes nas frases, como se pode observar no excerto do registo de observação.

“O estagiário escreveu no quadro:

O menino deu água fria a uma flor. Ela ficou enorme.

Pediu a um aluno que lesse as frases em voz alta. Disse:

- Agora, quero que me digam as classes das palavras”

(Registo de observação 3)

A unidade *frase* foi o principal elemento de contextualização dos exercícios, na sua maioria segundo procedimentos tradicionais assentes num raciocínio taxionómico, sem incentivo à reflexão. Foram propostos vinte e sete exercícios aos alunos, onze de classificação e dezasseis de produção de palavras (pronomes) (cf. grelha de classificação de atividades, anexo BA). Em alguns momentos, a *palavra* foi a unidade de contextualização, como se pode verificar no exemplo que se segue.

“O estagiário fez uma tabela no quadro:

Pessoa gramatical		Pronome pessoal
Singular	1.ª pessoa	
	2.ª pessoa	
	3.ª pessoa	
Plural	1.ª pessoa	
	2.ª pessoa	
	3.ª pessoa	

Estagiário: Vão pensando... Vão pensando nos pronomes pessoais que vocês já falaram e que conhecem. Vão pensando que eu já vou perguntar”

(Registo de observação 3)

A classificação das palavras foi feita em grande grupo. O estagiário foi solicitando as respostas a vários alunos. Os alunos foram colocando o dedo no ar. O estagiário escreveu as correções no quadro e os alunos registaram-nas nos seus cadernos. De seguida, o estagiário desenhou uma tabela no quadro e pediu que os alunos dissessem que pronomes pessoais (sujeito) colocar em cada célula (cf. exemplo anterior). Depois, escreveu duas frases no quadro, sublinhou alguns dos grupos nominais e pediu aos alunos que, em grande grupo, os substituíssem por pronomes pessoais (e.g. “O Ricardo fez dez anos. O Ricardo comemorou o

seu aniversário no parque”). Por fim, os alunos realizaram mais alguns exercícios de treino na sua gramática, assentes na substituição de grupos nominais por pronomes. A realização de dois exercícios de substituição de grupos nominais por pronomes pessoais, no quadro, em grande grupo, foi um elemento facilitador da tarefa seguinte, que os alunos realizaram, individualmente, nos seus livros de gramática.

Os dados apresentados aos alunos foram suficientes para a exercitação, mas seriam necessários outros elementos para responder a algumas dificuldades evidenciadas pelos alunos durante a sessão no que se refere à distinção entre pronomes e determinantes, por exemplo. De um modo geral, os exercícios apresentados foram claros e simples. Os dados foram genericamente adequados, mas pouco diversificados.

De um modo geral, a metalinguagem gramatical utilizada na sessão foi consistente com o programa de Português e o dicionário terminológico. Registaram-se algumas fragilidades, do ponto de vista científico, relativamente aos conceitos de pronome, determinante e quantificador numeral. Atente-se no excerto do registo de observação apresentado de seguida.

“Na análise das frases “O menino deu água fria a uma flor. Ela ficou enorme”, uma aluna disse que “Ela” era um determinante. O estagiário deixou essa palavra para o fim e, em vez de perguntar a outros alunos, avançou a resposta, dizendo:

- “Ela” é um pronome pessoal. Então, e porque é que é um pronome? Há bocado, a L. Estava a fazer confusão com um determinante.

Aluno 1: Um pronome é uma palavra pequena que substitui o nome.

Estagiário: É uma palavra que substitui... “Ela” que nome é que substituiu.

Aluna 2: Flor.

Estagiário: Muito bem. Em vez de “flor”, temos “ela”.

Aluno 2: Não é só o nome, mas também o determinante.

O outro estagiário disse:

- O quê? O determinante. Fui eu que dei isso, não me digas que não te lembras?

A aluna explicou:

- Não, ela substitui “a flor”, não é só “flor”.

O estagiário, hesitante, e parecendo procurar a resposta no meu olhar, respondeu:

- Isso mesmo. É o grupo.

De seguida, o estagiário escreveu no quadro:

Pronome – palavra que substitui um nome

O outro estagiário foi ter com ele e avisou-o de que “uma” não seria um determinante, mas um quantificador numeral. De seguida disse:

- Olhem lá, meninos, vamos ver se vocês se lembram. Estão esquecidos, mas aqui o “uma” não está bem.

Aluno 3: É um quantificador numeral.

Estagiário: Muito bem, porque aqui nos dá a indicação de que é uma flor.

Emendou, no quadro:

Uma

Quantificador numeral

Registo de observação 3

As fragilidades no conhecimento do conteúdo *pronome*, bem como, em consequência, no conhecimento pedagógico deste conteúdo foram novamente evidentes, bem como a insegurança do participante neste domínio. Foi interessante a clareza na explicitação da questão por parte da aluna, tendo levado o estagiário a reformular o que anteriormente tinha dito. No entanto, quando escreveu no quadro, voltou à ideia afirmada inicialmente de que *o pronome substitui o nome*, o que pode ilustrar a resistência das concepções alternativas dos sujeitos. Por outro lado, como se viu, por vezes, a tentativa de explicitação por parte do estagiário foi contraproducente. Repare-se, agora, no excerto da descrição da atividade, presente na planificação, seguidamente apresentado, que reforça as fragilidades relativas ao conceito de pronome.

“O professor escreve **uma frase no quadro** relacionada com a história que tem sido trabalhada (“A Maior Flor do Mundo” de José Saramago) e solicita aos alunos que **identifiquem as classes de palavras** que estão contidas na frase. Há palavras que não serão identificadas de imediato pelos alunos. Nesta altura, os alunos devem ser advertidos para a sua **posição na frase** – substituem os nomes. Assim, é **introduzido o conceito de pronome**.”

(Planificação do dia 8/5/2014)

A gramática utilizada pelos alunos também continha uma definição de pronome inadequada (“palavra utilizada para substituir o nome”). Não obstante, os exercícios realizados pelos alunos neste recurso consistiram na substituição de grupos nominais, o que constitui uma contradição com a definição anteriormente apresentada.

Em relação à dúvida face à classificação de *uma*, na verdade, esta depende do contexto de ocorrência. Neste caso, não parece que estejam a ser quantificadas as flores que o menino regou. Pelo contrário, estaremos perante a utilização de um determinante artigo indefinido, dado o carácter de indefinitude atribuído à flor.

A reflexão linguística e metalinguística foi pouco favorecida na sessão, tendo havido pouca margem para a participação dos alunos fora das respostas esperadas. Por outro lado, a rara exploração das intervenções individuais revelou-se, em alguns momentos, inadequada, como vimos no exemplo relativo ao conceito de pronome. Em algumas situações, o estagiário avançou com as respostas, sem dar oportunidade aos alunos de pensarem sobre a questão e

tentarem responder por si próprios, como se pôde observar no excerto do registo de observação atrás apresentado, em que o estagiário, perante a dificuldade de uma aluna em classificar a palavra *Ela*, avançou com a resposta em vez de questionar os alunos e de os fazer refletir.

Quando questionado sobre os critérios que foram seguidos para a estruturação e sequenciação das atividades, o participante enunciou um percurso dedutivo, compatível com o que foi observado, como se pode ler nas suas palavras: “um primeiro momento de explicitação através do questionamento aos alunos para relembrar alguns conceitos e, posteriormente, treino e sistematização”.

O estudante faz um balanço positivo da sessão observada, pois considera que “na sua maioria, os objetivos definidos foram alcançados” pela observação das participações dos alunos, e afirma ter promovido a reflexão linguística e metalinguística, não tendo evidenciado consciência das fragilidades observadas no que se refere ao conhecimento do conteúdo (pronome, determinante e quantificador numeral) e didático (operacionalização de contextos de reflexão linguística e metalinguística, avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito do conhecimento explícito da língua).

#### **5.3.2.4. Observação 4: 1.º CEB**

A última sessão observada (cf. grelha de análise da observação, anexo BB) foi dedicada à competência de escrita, tendo o conhecimento explícito da língua sido trabalhado em articulação com aquela competência. Na primeira parte da aula, alguns alunos terminaram de realizar uma ficha de avaliação de Matemática, enquanto os outros realizaram tarefas atrasadas. Por este motivo, apesar de ter estado na sala de aula uma hora e vinte e cinco minutos, só assisti a cerca de quarenta e cinco minutos de trabalho da Língua Portuguesa. Na sessão, foram trabalhados alguns conteúdos do plano discursivo e textual (narrativa, diálogo, discurso direto/ indireto, marcadores discursivos) e do plano da representação gráfica e ortográfica (ortografia e pontuação), ainda que tenham sido pouco explicitados. Apesar de terem sido previstas atividades de planificação, textualização, revisão e reformulação de uma

história, na sessão observada só foi realizada a planificação dos textos, devido à falta de tempo provocada pelo prolongamento da realização da ficha de avaliação de Matemática.

A atividade iniciou-se com a leitura do segundo ponto do plano do dia (“Escrever um texto narrativo”) pelo estagiário, que, seguidamente, clarificou como seria realizada a tarefa, antes de organizar os grupos e distribuir os materiais. Foi relevante esta clarificação da tarefa e do formato da atividade antes da organização dos grupos e dos materiais, mas não foi feita qualquer ativação explícita de conhecimentos prévios sobre as categorias da narrativa além da leitura e clarificação do enunciado pelo estagiário, como se pode verificar através da leitura do excerto do registo de observação.

“Estagiário: Então, para a escrita do nosso texto eu vou-vos entregar inicialmente o plano da história. No plano da história, vocês vão ter de preencher estes quadradinhos |mostrou os campos, cf. anexo|. Quem é que não percebeu?

|Ninguém disse nada|.

Estagiário: Para além disso, eu vou-vos distribuir uns cartões. É a pares. Nós chamamos de cartões indutores. Cada par vai ter um espaço, personagem, tempo e objeto |cf. anexo|. |Explicou|.

Estagiário: Certo? Toda a gente entendeu? Tudo o que está no cartãozinho, estes quatro elementos têm de aparecer na vossa história. Podem acrescentar mais. Perceberam?”

Vários alunos: Sim.

(Registo de observação 4).

O estagiário distribuiu os materiais (ficha de trabalho e cartões indutores) pelos pares (formados pelos alunos sentados na mesma mesa). Os alunos realizaram a planificação da sua história. O estagiário foi fazendo algumas chamadas de atenção para o grande grupo. Os estagiários e o professor cooperante foram circulando pela sala a apoiar os alunos.

Relativamente aos materiais utilizados, tanto os cartões indutores como a ficha de trabalho foram construídos pelo grupo de estágio. De acordo com o participante, estes materiais foram construídos com base na consulta de algumas referências, particularmente o guião de implementação do programa de Português dedicado à escrita. Dos cartões indutores constam quatro categorias: “Personagem”; “Espaço”; “Tempo”; “Objeto”. A ficha de trabalho integra tarefas de planificação (“1. Antes de começares a escrever, preenche os espaços do plano que

se segue com os elementos principais da história que vais criar.”), textualização (“2. Escreve, agora, a tua história no espaço que se segue.”), revisão (“3. Lê com atenção o texto que acabaste de escrever/ 4. Verifica se cumpriste cada um dos aspetos abaixo indicados..../ 5. Corrige no rascunho o que achares que pode melhorar o teu texto”) e reescrita (“6. Passa a limpo o texto no espaço que se segue.”) de texto. Segundo o inquirido, “as estruturas para a planificação, textualização, revisão e reescrita do texto foram organizadas de acordo com a sequência lógica desta atividade e com o critério da progressão das aprendizagens dos alunos”.

Os dados foram adequados para a tarefa de escrita, mas a explicitação da importância mobilização do conhecimento gramatical esteve ausente na etapa da planificação e pouco clara e organizada na etapa da revisão. Por um lado, a explicitação de alguns elementos do conhecimento explícito da língua que poderão ser mobilizados para a situação de produção textual e da forma de promover a integração desse conhecimento nas produções dos alunos seria importante para melhorar a competência de escrita (a nível do processo e do produto). Por outro lado, registam-se problemas ao nível da uniformização das categorias gramaticais (cf. exemplo 1) e do inter-relacionamento e da hierarquização da informação (cf. exemplo 2).

**Exemplo 1: Falta de uniformização das categorias gramaticais:**

Categorias da narrativa presentes no enunciado: “Personagens”; “Onde”; “Quando”; “Início da história”; “O que aconteceu”; “Fim da história”

(Ficha de trabalho, exercício 1).

**Exemplo 2: Falta de hierarquização e inter-relacionamento dos indicadores utilizados para a revisão de texto:**

- “. Escreveste um texto de acordo com o título dado?
- . Colocaste todos os elementos do plano inicial da história?
- . Escolheste pelo menos uma personagem?
- . Contaste o que aconteceu na história?
- . Deste um final à tua história?
- . Evitaste repetições de palavras?
- . Começaste as frases com letra maiúscula?
- . Utilizaste corretamente os sinais de pontuação?
- . Fizeste os parágrafos necessários?
- . Escreveste corretamente as palavras?
- . Precisas de apagar, acrescentar ou substituir informação?”

(Ficha de trabalho, exercício 4).

Apesar de não se ter verificado a explicitação de processos facilitadores do desenvolvimento de competências de escrita, por exemplo, a mobilização do conhecimento gramatical construído para situações de produção textual, o conjunto de dados apresentados aos alunos foi adequado, claro e simples. A atividade foi construída de forma a constituir-se como um desafio aos olhos dos alunos, através da combinação de várias estratégias, como, por exemplo, a realização de trabalho a pares, a utilização de cartões indutores ou a realização de uma atividade de escrita criativa. De facto, os alunos estiveram, globalmente, muito entusiasmados e envolvidos na realização da atividade.

A reflexão linguística e metalinguística foi um aspeto pouco incentivado na sessão, tendo sido raros o questionamento dos alunos ou a exploração das suas intervenções. Atente-se no excerto do registo de observação seguidamente apresentado, em que o estagiário intervém no momento adequado, mas não cria condições para a exploração da questão que surgiu (escrita por tópicos) com os próprios alunos.

**Exemplo de desvio pouco explorado:**

“Estagiário: Volto a chamar a atenção. Posso? Aqui, no nosso plano da história, estou a ver que há meninos que começam logo a escrever a nossa história aqui. Não é suposto. Vamos pôr a nossa história em tópicos. Reparem no plano do dia, temos o que vamos fazer em tópicos. No vosso plano devem fazer o mesmo. Depois, é que vão escrever. | Não aprofundou a questão, tendo sido vários os alunos que continuaram a conversar, não escutando a chamada de atenção do estagiário|”

(Registo de observação 4).

Em relação ao tipo de atividades de conhecimento explícito da língua, registou-se a mobilização de conhecimento gramatical na atividade de construção de uma história, nomeadamente referente à ortografia e à pontuação, ao discurso direto e discurso indireto e aos marcadores discursivos. Estes conteúdos foram mobilizados espontaneamente por vários alunos na realização da planificação texto, tendo os pares discutido alguns destes pontos entre si (e.g. “Não é assim que se escreve *bruxa*. É com x!; “Depois pomos um diálogo com eles a falarem.”; “Vamos começar com *Era uma vez*.”), *ainda* que a explicitação destes aspetos pelo estagiário tenha sido praticamente inexistente. O próprio participante afirmou que esta falta de estruturação na articulação entre as duas competências foi uma das fragilidades da sessão.



A unidade de contextualização privilegiada nas tarefas de planificação foi a palavra (cf. exemplo de cartão indutor, figura 109), sendo também integradas algumas locuções e expressões. O texto foi a unidade linguística de contextualização das tarefas de revisão e reescrita de texto previstas na ficha de trabalho (“3. Lê com atenção o texto que acabaste de escrever./ 4. Verifica se cumpriste cada um dos aspetos abaixo indicados” - Ficha de trabalho), mas que não foram realizadas na sessão.

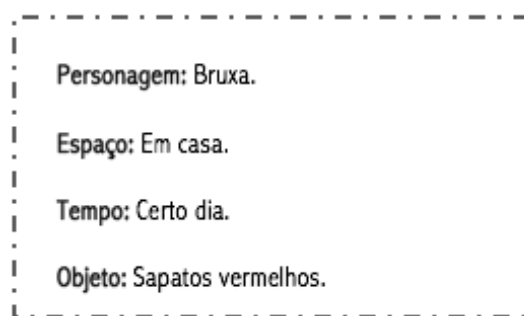


Figura 109. Exemplo de cartão indutor.

A pouca metalinguagem gramatical utilizada na sessão foi consistente com o programa de Português e o Dicionário Terminológico, não se tendo registado incorreções do ponto de vista científico ou terminológico.

O participante MA3 referiu que houve uma “melhoria num dos objetivos gerais de intervenção – desenvolver competências de escrita”, afirmada com base na análise dos textos produzidos pelos alunos. No entanto, revelou dificuldade em dizer como fez a avaliação dos alunos no âmbito de conhecimento explícito da língua, não tendo sido capaz de especificar os pontos fortes e as dificuldades dos alunos na mobilização do conhecimento gramatical para o contexto de escrita.

### 5.3.3. Resultados da realização da entrevista

Considerando a sua experiência durante o período de prática profissional supervisionada, o participante MA3 apontou algumas diferenças entre os dois níveis educativos. Em primeiro lugar, indicou o maior número de sessões centradas no conhecimento explícito da língua no 1.º ciclo do que no 2.º ciclo. No 1.º ciclo, de acordo com o entrevistado, as aulas de gramática

foram centradas nesta competência, sendo esta trabalhada sem articulação intencional e estruturada com as restantes competências nucleares. No 2.º ciclo, os exercícios sobre gramática surgiram, segundo o estudante, no meio da aula, normalmente depois de atividades de compreensão da leitura. Em segundo lugar, o participante apontou uma percentagem de tempo letivo dedicado ao trabalho desta competência entre os 30 e os 35% no 1.º ciclo e inferior a 20% no 2.º ciclo.

O entrevistado referiu que a seleção de conteúdos e descritores de desempenho a trabalhar durante a intervenção foi feita pelos orientadores cooperantes, em ambos os níveis de ensino. O plano privilegiado nos dois ciclos foi, segundo o participante, o das classes das palavras. Declarou que o exercício mais frequentemente apresentado aos alunos terá sido “Identifica as classes e subclasses de palavras”, no 2.º ciclo, e “Descobre” ou “Explica”, no 1.º ciclo.

A influência dos cooperantes sobre o trabalho desenvolvido pelos estudantes no âmbito do conhecimento explícito da língua foi, de facto, enfatizada de forma consistente pelo entrevistado durante a entrevista, com maior relevo no que se refere ao 2.º ciclo. Atente-se, a este respeito, no próximo excerto da entrevista, em que o participante se distancia da abordagem da gramática que lhe terá sido imposta e que considera idêntica ao posicionamento do professor A, no comentário às abordagens de quatro professores de língua materna.

Embora já tive de o fazer, em situação de estágio. Não me identifico de todo, porque... Portanto, o manual pode ser utilizado, e pode ser um recurso, mas não a ferramenta principal e, portanto, fazer disso... Seguir o manual, tal e qual como está, não me parece o mais apropriado. Até porque há questões que, às vezes, os alunos levantam, e podemos pegar nelas e aproveitá-las logo e trabalhá-las logo, e não: “Ah, espera lá, que eu, daqui a duas semanas, trabalhamos isso. Agora, não”. Acho que... que podem ser logo trabalhadas.... No segundo ciclo. Era a forma de a professora trabalhar e não nos deu grande abertura para modificarmos. Às vezes, tentávamos fazer uma atividadezinha ou outra, e demoravam mais tempo, claro, do que fazer as páginas do manual. E, portanto, a professora era um bocadinho... ansiosa com o cumprimento da planificação e do programa.

O estudante afirmou ter privilegiado atividades de construção de conhecimento e treino durante a sua intervenção, não tendo realizado nenhuma de avaliação e tendo sentido muita dificuldade na operacionalização de contextos de mobilização de conhecimento gramatical para outras competências. Apesar desta dificuldade, o estudante parece reconhecer a influência que o conhecimento explícito da língua exerce sobre as outras competências de produção e receção, nos modos orais e escrito, tendo declarado discordar da recusa da influência do conhecimento gramatical sobre as capacidades comunicativas dos alunos, expressa no posicionamento do professor B (cf. anexo 2 utilizado na entrevista – anexo E), enfatizando o carácter instrumental desta competência.

O entrevistado afirmou, também, discordar do trabalho de conteúdos gramaticais apenas se surgirem espontaneamente em situações comunicativas (professor B), valorizando a estruturação e sistematicidade na abordagem dos conteúdos gramaticais.

O estudante afirmou ter tentado promover a reflexão linguística e metalinguística, através do questionamento oral dos alunos, mas considera não ter sido bem-sucedido, pois os alunos “não estavam muito motivados”. Declarou ter avaliado os alunos no âmbito do conhecimento explícito da língua através da observação direta e da análise das fichas de trabalho, com base em indicadores especificamente definidos para esta competência.

A análise das respostas do estudante a várias questões aponta para o reconhecimento da preponderância do ensino expositivo nas aulas de gramática e a valorização de uma abordagem indutiva e reflexiva da gramática. Em primeiro lugar, foi capaz de identificar a abordagem que é mais representada nas salas de aula, por contraste à operacionalização de percursos indutivos, como se pode observar nos comentários que teceu face ao posicionamento do professor C.

O professor ‘C’ é o típico... São as típicas aulas de gramática, parece-me. Portanto, primeiro, diz-se tudo o que há sobre um novo conteúdo, apresentam-se todos os aspetos e, então, depois, fazem os exercícios. Isto é um pouco oposto a um laboratório gramatical, em que os alunos vão construindo... vão... Portanto, os novos conteúdos vão sendo apresentados, à medida que surgem novas tarefas.

Em segundo lugar, o participante destacou o papel do conhecimento gramatical implícito dos alunos, afirmando que se deve partir deste no processo de ensino e aprendizagem da gramática.

Eu acho que é um papel importante e acho que deve ser o ponto de partida, porque se não pegarmos naquilo que os alunos sabem... E às vezes são concepções corretas, mas, outras vezes, nem por isso, e, portanto, para as desconstruir, é importante pegar, exatamente, nelas, e não dizer: “É assim e pronto. Agora tens de fazer assim”. Não. É pegar nas concepções que os alunos têm e tentar desconstruí-las, ou não, para fazer, então, o trabalho do conhecimento explícito da língua.

Em terceiro lugar, quando lhe foi pedido que comentasse a atividade didática apresentada para análise, identificou-a como um laboratório gramatical. Revelou conhecer o guião de implementação do programa dedicado ao conhecimento explícito da língua e enfatizou a importância da utilização de uma questão inicial, da generalização, em pequenos passos, e da sistematização final, como se pode ler nas suas palavras.

Eu acho que [os laboratórios gramaticais] são boas estratégias para trabalhar. Pessoalmente, a minha experiência... Ainda é muito difícil, para mim, construir um laboratório gramatical, porque tem de se ter atenção ao modo como as perguntas são feitas e à progressão, e isso, para mim – eu tentei, durante o estágio, implementar alguns, mas ainda é muito, muito complicado.

Por fim, o entrevistado referiu sentir-se mais identificado com a abordagem da gramática do professor D, como se pode verificar no excerto da entrevista que se segue.

Pelo professor ‘D’, o que me identifico mais, portanto é: “essencial desenvolver metalinguagem nos alunos para que possam refletir sobre as questões da língua”. E, pronto, é o que me parece que faz um trabalho com o qual eu me identifico.... Sim, [também me identifico com] “o ensino da gramática é essencial para os alunos se tornarem confiantes na sua capacidade de usar a língua em diversos contextos sociais e educacionais”.

O participante parece, de facto, valorizar o desenvolvimento de competências de reflexão e explicitação linguísticas, como se pode verificar pela leitura da descrição do que considera ter sido uma boa sessão dedicada ao conhecimento explícito da língua.

Era um texto, e eles já conheciam os pronomes pessoais. E, portanto, eles liam o texto a pares e... liam o texto a pares, e depois tinham três... três caixinhas em que... em que tinham de colocar os pronomes pessoais, e, aí, já eram identificados os pronomes pessoais. E, depois, os pronomes demonstrativos e os possessivos, tinham de identificar a que pronomes se referiam e, portanto, colocá-los dentro da caixinha. E, depois, qual era a outra pergunta...? Depois de identificarem... essa informação era discutida, com os alunos. Portanto, antes de passarem para a... para a questão seguinte, parece-me que era discutida... E era-lhes pedido que explicassem porque é que... qual é que era o critério que os alunos tinham utilizado.... E, como já tinham sido abordados os determinantes, e as palavras do texto sublinhadas, aí, foi uma tarefa que foi relativamente simples para eles. Mas não me recordo qual é que foi a outra pergunta.... Portanto, discutimos as conclusões que cada par tinha... tinha chegado.

O entrevistado reforçou a importância do trabalho de explicitação do conhecimento linguístico, destacando que não é o facto de se utilizar a designação *conhecimento explícito da língua* que, por si só, se traduz num trabalho efetivo de explicitação, como se pode ler nas suas palavras:

É assim: só a designação por si, não diz nada, porque eu penso que há muitos professores que continuam, agora, embora se chame 'conhecimento explícito da língua', continuam a fazer uma abordagem da gramática, e não explicitar aspetos da língua. E, portanto, só a terminologia, não diz muito. Se ela for, de facto, seguida... se for... se... Se as pessoas souberem o que significa e... e, de facto, explicitarem aspetos da língua, e levarem os alunos a conhecer esses aspetos, sim.... Se não, até pode... Até se poderia chamar gramática e fazer-se um conhecimento explícito da língua. Portanto, também depende, um bocadinho, do trabalho que é feito por cada professor.

Apesar de se posicionar favoravelmente relativamente a metodologias de cariz indutivo e reflexivo, o finalista afirmou, como se pôde observar anteriormente, sentir dificuldades na construção de laboratórios gramaticais. Referiu, também, outras dificuldades no âmbito do conhecimento pedagógico do conteúdo, nomeadamente no que se refere à articulação entre as competências, particularmente na mobilização do conhecimento gramatical para outras competências, e à planificação de sequências didáticas. No que se refere ao conhecimento do conteúdo, o participante MA3 afirmou sentir maiores dificuldades nas funções sintáticas e ter maior facilidade nas classes de palavras.

O entrevistado declarou ter utilizado o Dicionário Terminológico e algumas gramáticas para preparar as suas aulas, referindo alguma divergência na terminologia utilizada pela orientadora cooperante nas aulas, como se pode ler nas palavras do entrevistado.

Para eu própria ((risos)) relembrar... relembrar alguns conceitos e não... não cometer erros científicos, embora tivesse sido obrigada, entre aspas, a dizer, por exemplo, que era um nome comum, quando me ref\... a um nome coletivo... quando me referia a um nome comum coletivo, segundo a nova terminologia, porque era a terminologia que a professora usava, e não me pareceu bem estar a confundir os alunos.

O participante MA3 valoriza o papel da formação inicial na construção do seu conhecimento profissional no âmbito da gramática, afirmando uma alteração acentuada nas suas conceções face à gramática e à forma como o ensino e a aprendizagem desta competência devem decorrer. Repara-se, a este respeito, nas suas palavras:

Hmmm... Quando entrei para aqui, eu lembro-me que tive uma professora, no quinto e no sexto ano, em que nós tínhamos o nosso caderno diário, e tínhamos dois separadores. Era um para escrever os sumários, e era outro que era o 'Português Registos' e, aí, eram registadas todas as informações relativas à gramática. E, portanto, essa, hoje, vejo, e... Até à entrada para aqui, eu achava, e continuo com a minha ideia, que era uma professora absolutamente excelente. Gostava muito dela e da forma dela trabalhar, e acho que aprendi imenso. No entanto, hoje, com um bocadinho de conhecimento, vejo que não era a melhor forma de chegar ali e escrever no quadro toda... toda a informação relativamente a um determinado conteúdo. E ficava lá registado no caderninho e, depois, então, partíamos para os exercícios. Acho que há formas de englobar os alunos nessa construção.... Porque acho que, se conseguirmos englobar os alunos... portanto, motivá-los e envolvê-los na construção da sua aprendizagem, acho que é muito mais significativo e fica muito mais presente do que se for eu, enquanto professora, a chegar ali e a dizer...

Ainda assim, o estudante reconheceu a influência que as suas experiências de aprendizagem da gramática exercem sobre a forma como promove o seu ensino, como se pode observar no excerto que se segue.

Porque é muito difícil conseguir, ainda, desligar-me daquilo... portanto, da forma como me ensinaram, e que, muitas das vezes, eu nem acho correta, mas... Ou, melhor, não acho a mais... a melhor e aquilo que eu quero fazer. Como é que eu hei de explicar? Às vezes, é difícil desprender-me disso. E... e estou...

Às vezes, estou a planificar atividades, e tento fugir dessa forma mais tradicional – chamemos-lhe assim. E, às vezes, quando dou por mim, já estou a...

O entrevistado destacou, no curso de formação inicial, as unidades curriculares *Língua e Cultura Portuguesa, Fonologia e Morfologia do Português, Sintaxe e Semântica do Português* no que diz respeito à construção do conhecimento do conteúdo e as Didáticas específicas e *Gramática Textual* no que se refere ao conhecimento pedagógico do conteúdo.

O participante referiu ter sentido, durante o curso de formação inicial, alguma dificuldade em acompanhar a quantidade de conteúdos científicos estudados, como se pode ler nas suas palavras:

A sugestão de melhoria, não sei como é que ela pode ser contornada. ((risos)) A questão é: às vezes, são muitos conteúdos, para pouco tempo. E não temos tempo para os assimilar todos, até porque não é só aquela unidade curricular que temos. E isso, acho que é uma das fragilidades, mas não sei como é que ela poderá ser contornada, porque os tempos são específicos, e não sei, até que ponto, dá para os prolongar. Mas acho que essa é a principal fragilidade.

Valorizou o contributo dos professores da didática específica do Português para o desenvolvimento do conhecimento profissional e das práticas em ensino e aprendizagem da gramática, reconhecendo a sua disponibilidade e o seu contributo para a planificação de atividades e a construção de materiais. O participante declarou que a influência dos supervisores institucionais neste campo não terá sido muita. Quando aos orientadores cooperantes, a sua influência sobre a planificação terá sido significativa, na medida em que a seleção de conteúdos e das metodologias a adotar terá sido, de acordo com o entrevistado, fortíssima, sobretudo no 2.º ciclo. Valorizou o posicionamento da orientadora cooperante do 1.º ciclo, que se mostrou disponível para dar a sua opinião e sugestões de melhoria face às planificações e às atividades dinamizadas.

O finalista destacou algumas estratégias utilizadas pelos docentes, no curso de formação inicial, sobretudo a promoção de trabalho cooperativo entre os estudantes, que considera um contexto potenciador de intercâmbio e de aprendizagens, e a solicitação de reflexões sobre as práticas em contexto de estágio, que ajudam os estudantes a “parar e a pensar”.

O participante MA3 considera que o seu percurso de formação não terminou, perspetivando a sua continuidade na modalidade de formação contínua, a nível científico e didático. Referiu, ainda, necessidades de atualização, relacionadas com a terminologia metalinguística.

Em suma, poderão destacar-se alguns resultados da análise de conteúdo do discurso do participante MA3 na entrevista final no que se refere às suas concepções sobre a gramática ou o conhecimento explícito da língua e a forma como se deve processar o ensino e a aprendizagem desta componente (i), ao modo como são encarados a formação inicial e o desenvolvimento profissional no processo de construção do conhecimento profissional e das práticas em ensino e aprendizagem da gramática (ii) e à sua preparação para o ensino desta competência nuclear (iii).

No que diz respeito às concepções sobre a gramática ou o conhecimento explícito da língua e a forma como se deve processar o ensino e a aprendizagem desta componente (i), o estudante evidenciou o reconhecimento da importância do ensino e da aprendizagem do conhecimento explícito da língua, assente na valorização do conhecimento explícito da língua face às restantes competências nucleares, na afirmação da influência deste conhecimento sobre o sucesso nas outras competências linguísticas e na apreciação de um trabalho de integração entre as competências linguísticas; a valorização da sistematicidade e da estruturação do trabalho de reflexão linguística e metalinguística; a discordância face a uma postura inflexível face à planificação; a valorização de percursos indutivos e reflexivos de construção do conhecimento gramatical; e a atribuição de importância à utilização de terminologia gramatical específica nas aulas.

Em relação ao modo como são encarados a formação inicial e o desenvolvimento profissional no processo de construção do conhecimento profissional e das práticas em ensino e aprendizagem da gramática (ii), o entrevistado considera que a formação inicial é uma etapa importante neste processo, mas não a única. Por um lado, afirma a influência das experiências anteriores de aprendizagem da gramática, como aluno, sendo “difícil desprender-se disso”. Por outro, perspetiva a continuidade deste processo através da participação em ações de formação contínua no âmbito do conhecimento do conteúdo e pedagógico do conteúdo.



Destacou as unidades curriculares *Língua e Cultura Portuguesa, Fonologia e Morfologia do Português e Sintaxe e Semântica do Português*, pela sua importância para a construção do conhecimento científico no âmbito da gramática, e “as didáticas específicas” e *Gramática Textual*, no que se refere ao conhecimento pedagógico do conteúdo.

Quanto à sua preparação para o ensino desta competência nuclear (iii), o participante MA3 afirmou que “há muitas arestas que ainda precisam de ser limadas e aspetos .... que poderão ser melhorados”. No que se refere ao conhecimento do conteúdo, o finalista reconheceu as funções sintáticas como um elemento problemático e as classes de palavras como um plano com um grau de dificuldade menor. Referiu, também, dificuldades associadas à “nova terminologia”. Relativamente ao conhecimento pedagógico do conteúdo, afirmou sentir dificuldades na construção de laboratórios gramaticais, na planificação de sequências didáticas, na articulação entre competências e na mobilização do conhecimento explícito da língua para outras competências.

#### **5.3.4. Confronto dos resultados obtidos pelas diferentes técnicas de recolha da informação**

O cruzamento dos resultados emergentes da utilização das diferentes técnicas de recolha e análise da informação possibilitou a identificação de algumas relações de convergência e divergência que explicitarei de seguida.

O participante MA3 parece valorizar a importância da gramática e a influência que esta competência exerce sobre as restantes competências linguísticas de forma consistente no questionário 1 e na entrevista final, afirmando-se plenamente de acordo com a afirmação *O conhecimento explícito da língua é essencial para o sucesso em todas as competências da língua*. Por outro lado, revelou, no questionário 1, considerar que o conhecimento explícito da língua deve ser trabalhado em articulação com as outras competências nucleares, pois essa integração “permite que os alunos construam significado e sentido para as atividades de gramática”. No entanto, as práticas observadas não refletiram esta valorização, na medida em que foram poucos os contextos de mobilização de conhecimento gramatical para contextos de uso linguístico orais ou escritos e as poucas tentativas de articulação foram

pouco estruturadas, explicitadas e relevantes. Na verdade, o próprio inquirido revelou as suas fragilidades neste ponto nos questionários pós-observação e na entrevista final.

O finalista afirmou, no questionário 1, considerar que as cinco competências nucleares são igualmente importantes e atribuiu ao tempo letivo que considera adequado para o trabalho do conhecimento explícito da língua uma percentagem de 20%, consentânea com uma valorização equilibrada das várias competências linguísticas. Todavia, na entrevista final, revelou que as percentagens de tempo letivo reservado ao trabalho do conhecimento explícito da língua se afastaram do valor anteriormente referido (30% – 35%, no 1.º ciclo, e menos de 20%, no 2.º ciclo).

Registam-se algumas incongruências no discurso do estudante relativamente à sua relação com a língua e com a gramática ao longo do seu percurso escolar. No questionário 1, o inquirido declarou não ter sido um aluno motivado para as atividades de ensino e aprendizagem da gramática, uma vez que “as atividades promovidas pelos professores não incentivavam ninguém porque se baseavam na transmissão de conhecimentos”. Afirmou, ainda, não se recordar de qualquer bom professor de Português na sua experiência como aluno. Em contrapartida, na entrevista final, afirmou a sua apetência para a disciplina (“.... eu gosto muito de língua, e gosto muito de questões que se relacionam com o conhecimento explícito da língua....”) e revelou recordar-se de uma “professora absolutamente excelente”, afirmando que “gostava muito dela e da forma dela trabalhar” e que aprendeu “imenso” nas suas aulas.

A análise do discurso do participante, em resposta aos questionários 1 e 2 e à entrevista final, apontou para uma valorização de uma abordagem reflexiva e indutiva da gramática, visível, por exemplo, pela forma de encarar o conhecimento gramatical implícito e o conhecimento prévio dos alunos como pontos de partida para as atividades e pela apreciação de atividades de aprendizagem por reflexão e descoberta, em pequenos passos, particularmente os laboratórios gramaticais. Todavia, as práticas observadas nas quatro aulas assistidas foram predominantemente expositivas, havendo pouco espaço para a reflexão linguística e metalinguística. Este aspeto foi evidenciado nas quatro sessões observadas.

O finalista reconheceu a importância da estruturação e sistematicidade no trabalho do conhecimento explícito da língua e recusou uma abordagem de conteúdos gramaticais apenas se surgirem espontaneamente em sala de aula, no questionário 1 e na entrevista final. No entanto, na quarta sessão observada, em que o conhecimento explícito da língua deveria ter sido trabalhado em articulação com a escrita, assisti a alguma negligência daquela competência, na medida em que, apesar de, na planificação, serem definidos conteúdos, objetivos e descritores de desempenho específicos da competência, não foram alvo de explicitação por parte do estagiário.

Nas duas sessões observadas conduzidas pelo estudante no 2.º ciclo, pode dizer-se que nem o estagiário, nem os alunos foram o centro da aula, tendo o lugar de destaque sido atribuído ao manual, que foi utilizado como uma planificação rígida e fechada. Nos questionários pós-observação, o participante revelou que essa teria sido uma imposição da docente cooperante, opção com a qual discordava. Esta discordância foi reforçada, também, na entrevista final. Por outro lado, nas primeiras três sessões observadas, os exercícios foram realizados em grande grupo, por todos os alunos ao mesmo tempo, aspeto avaliado de forma negativa pelo estudante, tanto nos questionários pós-observação, como na entrevista final.

A influência das docentes cooperantes sobre o ensino do conhecimento explícito da língua em contexto de estágio, especialmente no 2.º ciclo, foi afirmada de forma consistente pelo estudante nos questionários pós-observação e na entrevista final, tendo sido decisiva na metodologia de ensino adotada, como foi referido atrás, na seleção de conteúdos e na planificação de atividades.

Nos questionários pós-observação, sobretudo nos referentes às aulas assistidas no 2.º ciclo, o estudante evidenciou algum desconhecimento do programa de Português, tendo revelado dificuldade em localizar os descritores de desempenho no programa, em situar os conteúdos previstos na planificação face às cinco competências nucleares e relativamente aos planos do conhecimento explícito da língua. No entanto, revelou conhecer os guiões de implementação do programa no questionário 1, nos questionários pós-observação e na entrevista final.

O cruzamento das respostas ao questionário 3, dos dados recolhidos através da observação direta, das respostas aos questionários pós-observação e à entrevista final revelaram fragilidades consideráveis no que se refere às competências de explicitação do participante, visíveis, por exemplo, através da ineficácia na reformulação e paráfrase de enunciados com o objetivo de clarificá-los e da insuficiência e inadequação da metalinguagem gramatical utilizada. A estas dificuldades acrescem as incorreções científicas observadas, por exemplo, relativamente aos pronomes, aos determinantes e aos quantificadores.

A triangulação dos dados permitiu, também, identificar fragilidades a nível do conhecimento didático e das práticas em ensino e aprendizagem da gramática, nomeadamente em relação à operacionalização de percursos indutivos e reflexivos de aprendizagem, à mobilização de conhecimento gramatical para outras competências e à avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito desta competência. As duas primeiras questões foram assumidas pelo participante nos questionários pós-observação e na entrevista final. O finalista afirmou a insuficiência da formação inicial no que se refere ao seu desenvolvimento profissional docente no âmbito do ensino e da aprendizagem da gramática, tanto no questionário 1, como na entrevista final.

#### **5.4. Caso 4**

##### **5.4.1. Resultados da aplicação dos questionários 1, 2 e 3**

###### **5.4.1.1. Relação com a língua e a gramática**

A análise das respostas do participante MA4, de 22 anos, licenciado em Educação Básica e finalista do mestrado em ensino do 1.º e 2.º ciclo, ao questionário 1 apontam para uma relação pouco positiva com a língua e a gramática ao longo do seu percurso escolar. O inquirido afirmou não se recordar de um bom professor de Português na sua experiência académica e não ter sido um aluno motivado para a aprendizagem da gramática, enquanto aluno (Q1B2), porque “não sentia grande interesse nos conteúdos estudados, uma vez que tal era feito de um modo muito teórico e nada apelativo” (Q1B2.1). Afirmou que o método de ensino da gramática mais frequentemente utilizado pelos seus professores de Português

foi o “método tradicional”, em que “os professores apresentavam os conteúdos gramaticais” e os alunos realizavam “exercícios de aplicação” (Q1B1). O inquirido não respondeu à questão Q1C5, acerca da sua motivação para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática, como professor.

#### **5.4.1.2. Concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática**

A análise das respostas do inquirido ao questionário 1 indicia o reconhecimento da relevância da gramática, na medida em que considera que o ensino desta competência é importante (Q1C2) para que os alunos “compreendam regras da língua e as saibam utilizar (Q1C2.1), valoriza as cinco competências nucleares de forma equilibrada (Q1C6), afirmando que deve ser atribuída uma percentagem de tempo letivo idêntica a todas elas (Q1C8) e que devem ser trabalhadas de forma integrada (Q1C9), concorda com a influência do conhecimento explícito da língua sobre o sucesso nas outras competências (Q1C13g) e com a sistematicidade e a estruturação no trabalho de conteúdos gramaticais (Q1C13d,e). O estudante declarou, ainda, concordar com a importância da utilização de terminologia metalinguística nas aulas (Q1C13f).

A valorização de uma perspetiva reflexiva e indutiva face à gramática emerge da análise das respostas do inquirido aos questionários 1 e 2. Em primeiro lugar, o participante declarou concordar plenamente com a afirmação *O conhecimento intuitivo dos alunos deve ser o ponto de partida de grande parte das atividades de construção do conhecimento gramatical* (Q1C13a), concordar com a construção do conhecimento gramatical através da realização de atividades de aprendizagem por descoberta, em pequenos passos (Q1C13c) e discordar do enunciado *O professor deve iniciar as sequências de construção do conhecimento gramatical pela explicitação das regras ou das estruturas que pretende que os alunos aprendam* (Q1C13b). O estudante considera que “gramática é a exploração explícita de algumas regras da língua, acerca das quais os alunos já possuem conhecimento (implícito)” (Q1C1), o que revela, novamente, a valorização do conhecimento intuitivo dos alunos. Em segundo lugar, atribuiu um grau de “muito importante” à influência que o conhecimento prévio dos alunos deve exercer sobre a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Q1C12a). Em terceiro lugar, o finalista afirmou considerar o caso 2, em que é descrito um

percurso indutivo de construção do conhecimento gramatical como o mais adequado para o ensino e a aprendizagem da gramática (Q2,1), valorizando a realização de atividades por descoberta e significativas (Q2,2).

O estudante declarou que o nível de desenvolvimento dos alunos é um fator cuja influência sobre o ensino da gramática é importante (Q1C12c). Os interesses dos alunos foram muito valorizados por este participante (Q1C12b)

O inquirido declarou que sentirá dificuldades em ensinar gramática (Q1C3), uma vez que sente fragilidades em alguns conteúdos (Q1C3.1). O grau de dificuldade atribuído pelo estudante aos vários planos do conhecimento explícito da língua oscila entre o “razoavelmente fácil” (planos da língua, variação e mudança, fonológico e da representação gráfica e ortográfica) e “difícil” (planos morfológico, das classes das palavras, sintático e lexical e semântico), com a exceção do plano discursivo e textual, que considera “fácil” (Q1C4).

O participante não respondeu às questões Q1C10 e Q1C11, em que era solicitada a enunciação de instrumentos de apoio à planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática e de recursos didáticos para apoiar a sua prática pedagógica nesse domínio. A disponibilidade de materiais é um fator cuja influência sobre a planificação do ensino neste campo é considerada importante pelo estudante.

#### **5.4.1.3. Conhecimento científico**

O participante MA4 teve uma grande incidência de não respostas, especialmente nas tarefas de identificação e justificação de desvios, em que só apresentou alguma tentativa de explicitação em três das frases apresentadas. Relativamente à emissão de juízos de conformidade com a norma, não realizou onze dos exercícios propostos. Quanto às propostas de correção de enunciados desviantes, não corrigiu quatro dos enunciados por ter considerado que não apresentavam problemas de correção linguística. A percentagem de respostas corretas do estudante no que se refere à emissão de juízos de conformidade com a norma foi de 57,14%, sendo esta superior relativamente aos enunciados corretos (77,78%) do que nos enunciados desviantes (47,37%). Como se pode observar na figura 110, o

inquirido, além de não se ter pronunciado quanto à frase 28 (*Não faça isso, rapaz!*), considerou que a frase 23 apresentava um desvio, que não explicitou, mas tentou corrigir, como se pode verificar no exemplo.

**Frase 23:** *A maior parte das pessoas que gostam de escrever também gosta de ler.*

**Juízo:** desvio à norma ✓

**Explicitação:** -----

**Proposta de correção:**

A maior parte das pessoas que gostam de escrever também gostam de ler.

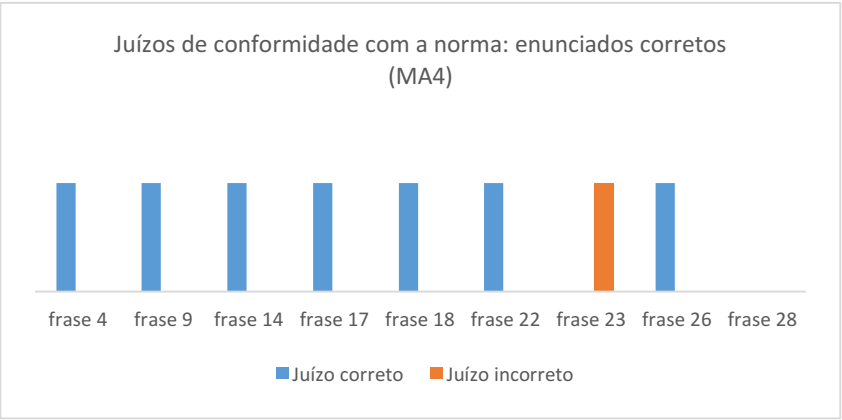


Figura 110. Emissão de juízos de conformidade com a norma: enunciados corretos (MA4).

Quanto aos enunciados desviantes, o participante não realizou dez das tarefas, como se pode observar na figura 111.

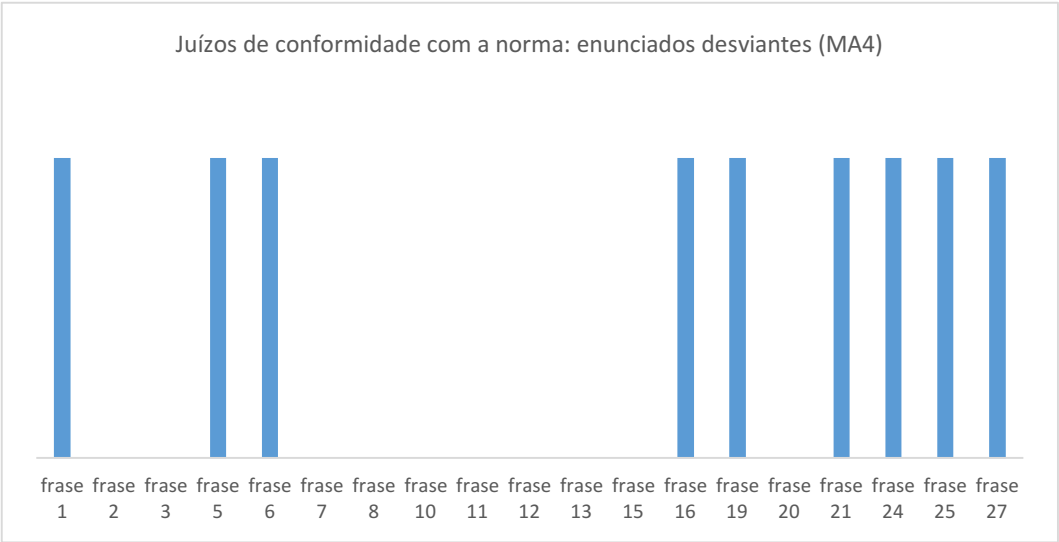


Figura 111. Emissão de juízos de conformidade com a norma: enunciados desviantes (MA4).

Na análise de enunciados desviantes, a percentagem de respostas corretas nas tarefas de identificação e justificação de desvios encontrados foi de apenas 7,9%, o que se deve, em larga medida, à ausência de resposta em dezasseis dos dezanove enunciados, como se pode verificar na figura 112. Por outro lado, as únicas três tentativas de explicitação estão apenas parcialmente corretas, duas delas por serem feitas de forma muito incompleta, como se pode ler no exemplo seguidamente apresentado (frase 27), e a outra de forma incorreta, identificando um desvio inexistente e não assinalando o desvio presente, como se pode observar no segundo exemplo (frase 6). Em relação às propostas de correção, 57,14% das respostas estão corretas.

**Frase 27:** *Os gatos que são mamíferos adoram apanhar sol.*

**Juízo:** desvio à norma ✓

**Explicitação:**

“Utilização da vírgula”.

**Proposta de correção:**

Os gatos, que são mamíferos, adoram apanhar sol. (MA4) ✓

**Frase 6:** *Cerca de cinquenta por cento dos inquiridos declarou ser favorável à realização de um referendo.*

**Juízo:** desvio à norma ✓

**Explicitação:**

“Utilizar o det. artigo def.”.

**Proposta de correção:**

Cerca de cinquenta por cento dos inquiridos declarou ser favorável a realização de um referendo. (MA4) ✗



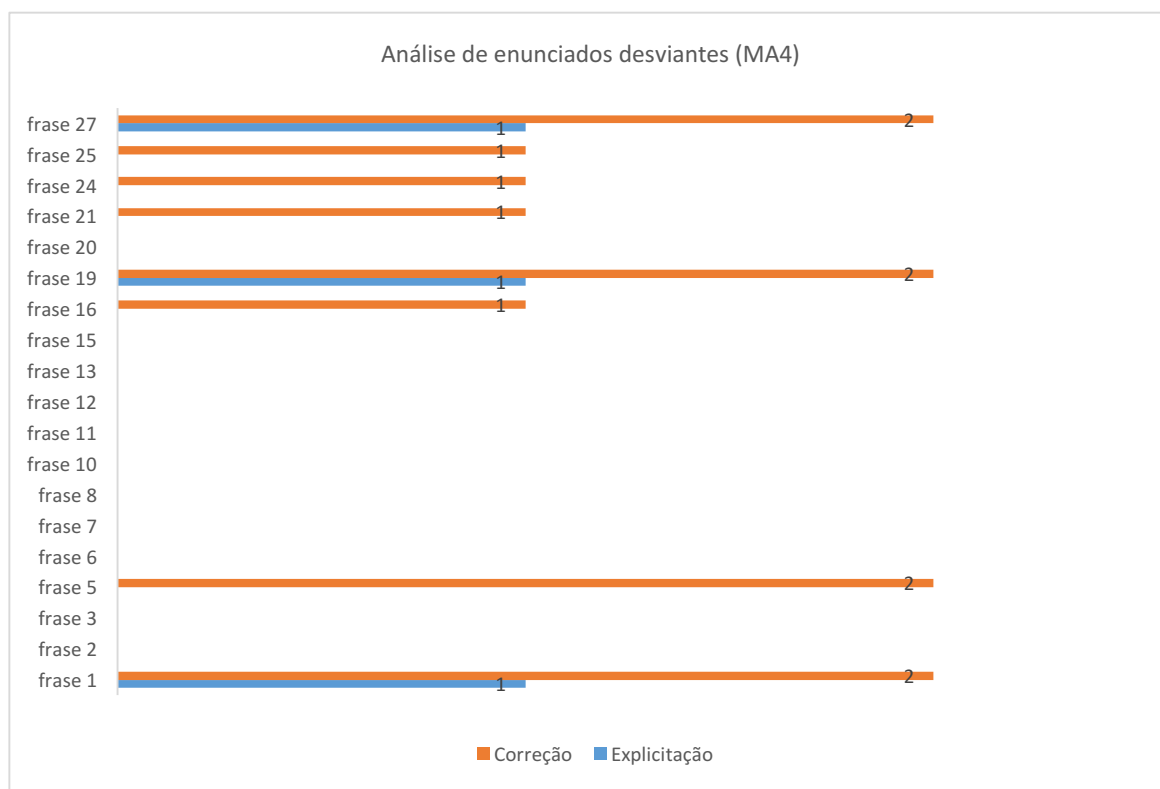


Figura 112. Análise de enunciados desviantes (MA4).

Não se registaram desvios linguísticos nas respostas do participante MA4 aos questionários 1, 2 e 3. Não obstante, importa referir que foram muitas as questões a que o estudante não respondeu, o que reduziu significativamente as probabilidades de ocorrência de problemas de correção linguística.

#### 5.4.1.4. Dimensões valorizadas no processo de construção do conhecimento profissional e das práticas

A influência que aprendizagens realizadas no curso de formação inicial devem exercer sobre o ensino da gramática é considerada um fator importante pelo participante MA4 (Q1C12d). Também a investigação recente na área e as orientações curriculares e terminológicas em vigor são fatores cuja influência sobre a planificação de atividades de ensino e aprendizagem da gramática é perspectivada como importante pelo inquirido.

Fatores de ordem individual, como a intuição, os objetivos pessoais e as opiniões e conceções do sujeito, são, de igual modo, encarados como elementos que devem exercer uma influência

importante sobre o trabalho da gramática, enquanto a experiência prévia é considerada pouco importante nesta equação.

Elementos de natureza social como as opiniões dos pares e dos mais experientes veem a sua influência percebida como importante pelo participante, enquanto os objetivos da escola e do agrupamento são considerados pouco importantes.

#### **5.4.2. Resultados da observação direta**

##### **5.4.2.1. Observação 1: 2.º CEB**

A primeira sessão observada (cf. grelha de análise da observação, anexo BC), focalizada no conhecimento explícito da língua, teve a duração de uma hora e quinze minutos e integrou o trabalho de conteúdos dos planos das classes das palavras (nome e adjetivo) e morfológico (flexão nominal e adjetival) com uma turma do 6.º ano de escolaridade. Quando questionado sobre os planos do conhecimento explícito trabalhados na sessão, o participante MA4 identificou apenas o morfológico. O trabalho observado foi consistente com o que tinha sido definido na planificação e no sumário.

De acordo com o inquirido, a seleção dos conteúdos a trabalhar na sessão foi feita tendo em conta a ordem do livro dos alunos, referindo que a professora cooperante teria dito ao grupo de estágio que deveria “seguir o manual”. Os descritores de desempenho foram selecionados de uma planificação do trabalho mensal feita pela orientadora cooperante e ligeiramente reformulados, segundo o estudante. Destacou o papel da planificação, feita de acordo com modelos dados na escola de formação, para a organização do trabalho a desenvolver e como elemento securizante para os estagiários.

Depois de escreverem o sumário da sessão anterior e de ser feita a clarificação do que se pretendia com o trabalho de casa (escrever uma página de um diário de alguém que tivesse vivido no tempo de Anne Frank), o estagiário deu início a uma sequência didática, composta por três etapas. Num primeiro momento, escreveu duas frases no quadro, uma utilizando *Clara* como nome e outra como adjetivo. Leu as frases, disse aos alunos que surgia duas vezes

a palavra e perguntou-lhes se significavam o mesmo e em que eram diferentes, como se pode observar no excerto do registo de observação.

“O estagiário escreveu no quadro:

A Clara comprou um computador novo.  
A explicação do Miguel foi muito clara.

Estagiário: Olhem lá para o quadro. | Leu as frases. | Temos duas vezes a palavra *clara*, mas querem dizer a mesma coisa?

Vários alunos: Não!

Aluno 1: Numa é sujeito.

Estagiário: Sim, mas em termos de classes de palavras?

Aluno 1: É um nome.

Aluno 2: E a outra é um adjetivo.

Estagiário: Pois é. A mesma palavra pode pertencer a classes diferentes conforme o quê?

Aluno 3: O resto da frase.

Estagiário: Pois é”

Depois de os alunos terem chegado à conclusão de que as palavras pertenciam a duas classes diferentes, realizaram, em grande grupo, exercícios de uma apresentação em *powerpoint* (Etapa 2), que continha pares de frases com a mesma diferença na classe das palavras decorrente do contexto (e.g. “Durante mais de dois anos, Anne anotou no seu **diário** o que pensava, sentia e vivia.”/ “A sua escrita quase **diária** deu origem a um livro que viria a ser lido por milhões de pessoas.”). O estagiário foi pedindo as respostas a alguns dos alunos que colocavam o dedo no ar. Foi sempre solicitando a justificação da inclusão de uma palavra em determinada classe. Apresentou a conclusão num slide (que designou “regra”), seguida de construção de frases com o conhecimento construído. Os alunos registaram a conclusão e dois exemplos nos seus cadernos (Etapa 2). Assim, a sistematização foi feita, na etapa 2, no final da comparação de dados.

Nas etapas 1 e 2, foi tentado um percurso indutivo de construção do conhecimento, visível através da exploração inicial do conhecimento gramatical prévio e da sequência com alguma comparação de dados e generalização final. No entanto, o facto de a atividade ter sido realizada em grande grupo dificilmente terá permitido que todos formulassem, testassem e reformulassem hipóteses e chegassem às suas conclusões, em pequenos passos. Por outro lado, no percurso inicial, a clarificação dos objetivos ou das aprendizagens esperadas não foi além da formulação da questão inicial (“Nome ou adjetivo?”). O estudante afirmou existir uma

desmotivação por parte de grande parte dos alunos para “este tipo de aprendizagens” e ter optado pelo recurso ao *powerpoint* para responder a esta situação, uma vez que considerou que os alunos participariam mais na aula e se envolveriam mais no trabalho deste modo.

De seguida, na etapa 3, os alunos realizaram, individualmente (a primeira parte) e em coletivo (as duas partes restantes), uma ficha de trabalho, que integra exercícios de treino sobre os nomes e os adjetivos. A ficha começou com uma sistematização inicial sobre as classes *nome* e *adjetivo*, seguida de exercícios. A correção da primeira parte da ficha foi feita oralmente, em grande grupo. Nesta etapa, foi, assim, seguido um percurso claramente expositivo ou dedutivo, tendo a sistematização sido feita inicialmente, seguida da exercitação. A sistematização inicial permitiu que os alunos percebessem as aprendizagens esperadas, mas não favoreceu a análise de dados, a formulação e validação de hipóteses, a generalização e a descoberta.

De acordo com o participante, o grupo de estágio decidiu não utilizar os exercícios do manual ou do caderno de atividades, de forma a poderem dar resposta “às dificuldades que estes alunos tinham”, sendo os materiais construídos por si.

Na sessão observada, de um modo geral, foi promovida a reflexão linguística e metalinguística. Por um lado, a atividade inicial foi construída de forma a incentivar a reflexão. Por outro lado, o questionamento oral e os pedidos de explicitação das respostas foram outras estratégias de promoção da reflexão linguística e metalinguística. Em vários momentos, foi observada a exploração dos desvios através da reflexão, como se pode observar no exemplo seguinte.

“O estagiário indicou três meninos para escreverem frases ....

Um aluno escreveu:

Alemães.

Adjetivo – O Diogo e o Pedro são alemães.

Nome – Os alemães são todos feios.

Aluno 1: É adjetivo!

O estagiário leu a primeira frase e disse:

- Toda a gente concorda, não é?

Vários alunos: Sim!

Aluna 2: Eu acho que a de baixo está mal.

Estagiário: Acalmem-se! Eu quero ouvir porque é que a aluna 2 acha que está mal.

Aluna 2: Porque é um adjetivo.

Estagiário: Porquê?

Aluna 2: Porque está a caracterizar os alemães.

Estagiário: Mas o que é que está a caracterizar os alemães?

Aluna 2: Feios.

Estagiário: Então, qual é que é o adjetivo?

Aluna 2: Feios.

Estagiário: Muito bem. Então e *alemães*?

Aluna 2: É nome.

(Registo de observação 1).

Algumas tarefas foram contextualizadas a partir do *texto*, na medida em que foram apresentadas várias frases num *powerpoint* relacionadas com uma obra lida, *O diário de Anne Frank*, (e.g.: “Anne Frank era uma menina adolescente quando foi declarada a guerra”, slide 2) e, nos exercícios 2 e 7 da ficha de trabalho, a análise linguística foi feita a partir de um texto (e.g.: “2. Lê o texto.... Agora retira nomes do texto atendendo à sua subclasse”). No entanto, o texto serviu apenas de fonte para recolha de dados ou inspiração para a elaboração de frases, não havendo posterior mobilização do conhecimento gramatical construído para a exploração da obra. Observou-se alguma mobilização de conhecimento gramatical para a competência de escrita, concretamente para a produção de frases (e.g. “Faz tu! Escreve frases em que as palavras apresentadas, pertençam à classe de palavras nome e à classe de palavras adjetivo”, slide 11).

A frase foi a unidade linguística de contextualização de alguns exercícios (e.g. “Nome ou Adjetivo? A sua escrita quase diária deu origem a um livro que foi lido por milhões de pessoas”, slide 5). Em alguns momentos, a palavra foi o elemento contextualizador (e.g. “Flexiona o adjetivo “feliz” nos vários graus”, Ficha de trabalho, exercício II.10).

Os dados apresentados na sessão observada foram globalmente simples, claros e adequados. No entanto, os enunciados integram alguns problemas de correção linguística (e.g. Vírgula entre sujeito e predicado: “A laranja que eu comi ao almoço, era muito doce”, Ficha de trabalho, exercício I.1). Por outro lado, a organização dos dados e a modalidade de trabalho presentes na aproximação a um percurso indutivo (em grande grupo) poderiam ser melhoradas, no sentido de permitir que os alunos realizassem as suas descobertas.

Os exercícios de treino foram apresentados em quantidade excessiva para serem realizados numa única sessão, tornando-se repetitivos e cansativos. Na sessão, foram propostos oitenta e sete exercícios aos alunos (cf. grelha de análise de exercícios, anexo BD), a maior parte deles propostos na etapa de treino (etapa 3). No conjunto, foram apresentadas cinquenta tarefas de classificação, sete de reconhecimento, dezoito de produção (oito de palavras, oito de frases e duas de sintagmas), dez de comparação de dados, uma de explicitação/ verificação de hipóteses e uma de generalização/ conclusões. As tarefas de comparação de dados, de explicitação de hipóteses e de generalização foram, como referido, realizadas em grande grupo, o que não permitiu que os alunos, com os seus diferentes ritmos e características, explorassem a informação e chegassem às suas conclusões antes da sistematização final conjunta.

A metalinguagem gramatical foi, geralmente, utilizada em conformidade com o Dicionário Terminológico e o programa de Português. Todavia, foram empregues alguns termos não descritos nestes documentos, como *nome/ adjetivo uniforme/ biforme quanto ao género/ número*, como se pode observar no exemplo que se segue, retirado da sistematização presente na ficha de trabalho.

Variação em gênero

Nomes uniformes → apresentam-se da mesma forma tanto no feminino como no masculino.  
Ex: o jornalista/a jornalista; o doente/a doente; o colega/a colega

Nomes biformes → apresentam uma forma para o masculino e outra para o feminino.  
Ex: o leitor/a leitora; o herói/a heroína; o ator/a atriz

Variação em número

Nomes uniformes → apresentam-se da mesma forma tanto no singular como no plural.  
Ex: o lápis/os lápises; o ourives/os ourives; o cais/os cais

Nomes biformes → apresentam uma forma para o singular e outra para o plural.  
Ex: o rapaz/os rapazes; o gato/os gatos, o cão/os cães

Variação em gênero

Adjetivos uniformes → apresentam-se da mesma forma tanto no feminino como no masculino.  
Ex: Um rapaz **simples**/Uma rapariga **simples**

Adjetivos biformes → apresentam uma forma para o masculino e outra para o feminino.  
Ex: Um rapaz **espertalhão**/Um rapariga **espertalhona**

Variação em número

Adjetivos uniformes → apresentam-se da mesma forma tanto no singular como no plural.  
Ex: Um rapaz **simples**/Alguns rapazes **simples**

Adjetivos biformes → apresentam uma forma para o singular e outra para o plural.  
Ex: Um rapaz **espertalhão**/Alguns rapazes **espertalhões**

Figura 113. Excerto da sistematização inicial na ficha de trabalho.

O estudante afirmou que, para a preparação da aula, leu apontamentos das aulas de *Sintaxe e Semântica do Português* e uma gramática que tinha, para o 12.º ano, que disse estar em conformidade com a nova terminologia.

Relativamente ao rigor, além dos desvios linguísticos presentes no enunciado, atrás referidos, registaram-se, também, algumas incorreções científicas no discurso do participante. Atente-se a este respeito no seguinte excerto do registo de observação.

**Exemplo de incorreção científica: confusão entre adjetivo e advérbio**

“O estagiário pediu um nome no grau aumentativo.

Vários alunos disseram adjetivos no grau superlativo absoluto sintético.

Estagiário: Mas estamos a falar de quê? De nomes ou de adjetivos?

A1: Imensamente.

Estagiário: É algum nome?

A2: Não, é um adjetivo.

Estagiário: Então, se nós queremos nomes, não pode ser, ok?”

(Registo de observação 1).

O estudante revelou, ainda, em alguns momentos, fragilidades na exposição e clarificação, como se pode observar de seguida.

“Na análise da frase *O cinzento era, nesta altura, a cor da Alemanha*, um menino disse que *cinzento* era adjetivo e outro que era nome. O estagiário pediu que explicassem porquê. Perante a dificuldade dos alunos, o estagiário disse:  
- Reparem, se eu disser *O meu vestido era cinzento*, será adjetivo, certo?  
Vários alunos: Sim.  
Estagiário: Porquê?  
O estagiário foi apresentando várias frases alternativas, mas não conseguiu explicitar bem o porquê, além de “o adjetivo caracteriza o nome.”

(Registo de observação 1).

Quando questionado sobre a avaliação da sessão, o finalista declarou que os descritores de desempenho foram muito ambiciosos para uma aula só e que aquela sessão não terá sido suficiente para todas as aprendizagens pretendidas. Afirmou que alguns alunos continuaram a sentir dificuldade em perceber que uma palavra pode ser nome ou adjetivo, em diferentes contextos de ocorrência. Afirmou ter feito essa avaliação através da observação das participações orais dos alunos e do seu processo de realização dos exercícios. Referiu que a identificação das subclasses do nome e do adjetivo foi um aspeto bem conseguido.

O estudante manifestou a sua vontade de ter implementado “metodologias diferentes” para trabalhar os mesmos conteúdos, o que, segundo o inquirido, não terá sido feito devido ao pedido da professora cooperante para não se distanciarem dos hábitos de trabalho dos alunos. Referiu, também, que deveria ter existido uma articulação mais sólida do conhecimento explícito da língua com a leitura e a escrita.

O participante declarou que o curso de formação inicial terá contribuído para a preparação da sessão, sobretudo no domínio científico, na medida em que, no âmbito da didática, não puderam concretizar as aprendizagens construídas, particularmente os laboratórios gramaticais. Destacou a importância da unidade curricular *Gramática Textual* para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo neste campo, mas afirmou que sentiu que deveria ter tido estas aulas antes, logo no primeiro ano do mestrado. Considera, também, que deveria ser integrada uma maior componente de didática na licenciatura.



#### 5.4.2.2. Observação 2: 2.º CEB

A segunda sessão observada (cf. análise da observação, anexo BE) teve a duração de uma hora e trinta e dois minutos e foi focalizada no conhecimento explícito da língua. Foram abordados conteúdos das classes das palavras (determinante e pronome) e do plano morfológico (flexão) com a turma do 6.º ano de escolaridade com que o participante MA4 interagiu no período de prática profissional supervisionada. Quando questionado, o inquirido referiu que tinha sido trabalhado o plano sintático, evidenciando algum desconhecimento da organização curricular presente no programa de Português. Os conteúdos foram selecionados, de acordo com o estudante, por indicação da orientadora cooperante.

Após a realização da rotina inicial do *Ler, mostrar e contar*, a sessão foi focalizada no conhecimento explícito da língua. O estagiário escreveu uma frase no quadro e pediu aos alunos que identificassem as classes de duas das palavras, como se pode observar no excerto do registo de observação.

“O estagiário escreveu no quadro:

A minha mochila é muito bonita.

Sublinhou *mochila*. Perguntou:

- O que é?

Vários alunos: Um nome

Estagiário: Muito bem. E *minha*?

Vários alunos: Determinante.

Estagiário: Muito bem! E de que tipo?

Aluno 1: Possessivo.

Estagiário: Porquê? Porque está a indicar a posse de alguma coisa

(Registo de observação 2).

Foi importante a ativação de conhecimentos anteriores, desencadeada pela análise metalinguística em grande grupo. Poderia ter sido utilizada metalinguagem gramatical mais rigorosa, como, por exemplo, *A que classe pertence?* em vez de “O que é?”.

O estagiário realizou vários outros exercícios em grande grupo, na maioria dos casos, de revisão de conteúdos. Foi introduzido um conteúdo novo, os pronomes relativos, através de um exercício realizado em grande grupo e do registo da definição apresentada pelo estagiário e de exemplos nos cadernos dos alunos, como se pode verificar de seguida.

“Estagiário: Estes todos |subclasses de determinantes| vocês já tinham dado o ano passado. Agora, vamos dar um novo.

Aluno 2: Os relativos.

Estagiário: Isso mesmo.

Escreveu:

Eu tenho um gato.

O meu gato gosta de estar à janela.

Estagiário: Como é que podemos juntar as duas frases sem repetir a palavra gato?

Sem esperar pelas respostas dos alunos, escreveu:

Eu tenho um gato que gosta de estar à janela

Pronome relativo – com ele conseguimos juntar duas frases diferentes.

Estagiário: Vocês, o pronome relativo nunca tinham dado, por isso, escrevam no caderno. Escreveu o título: Pronome Relativo. Acrescentou *Ex*: antes das frases.

Aluno 3: Mas está no livro, porque é que temos de copiar?

Estagiário: Assim, tens mais sítios por onde estudar: o caderno, o livro e uma ficha que vos vamos dar. Surpresa! Boa?!

Já toda a gente passou?

Vários alunos: Não.

Estagiário: Então, passem lá.

Alguém tem alguma dúvida?

(Registo de observação 2).

A quantidade de dados apresentada não foi a necessária para a introdução do conteúdo. Por outro lado, o estagiário não deu tempo para que os alunos refletissem sobre a questão colocada, tendo avançado com a resposta. Acresce o facto de a tentativa de sistematização concretizada pelo registo de um exemplo nos cadernos dos alunos ser limitada.

De seguida, o estagiário distribuiu fichas de trabalho pelos alunos, elaboradas pelo grupo de estágio, tendo sido seguido um percurso expositivo ou dedutivo. O recurso integrou uma

sistematização inicial sobre as classes e subclasses dos pronomes e dos determinantes. Os alunos leram silenciosamente a sistematização inicial e realizaram exercícios de aplicação individualmente. A correção foi feita em grande grupo, tendo sido iniciada antes de vários alunos terem terminado. Os alunos copiaram as correções para os seus cadernos. O estagiário solicitou respostas a todos os alunos.

A ficha foi organizada em três partes, a primeira focalizada nos determinantes, a segunda nos pronomes e a terceira nas duas classes de palavras, de acordo com o inquirido, “para ajudar os alunos a compreenderem melhor a diferença entre estas duas classes de palavras que, muitas vezes, levantam algumas questões”.

Os dados apresentados, frases e textos construídos pelo grupo de estágio, são globalmente claros, simples e adequados aos objetivos e interesses dos alunos. Em alguns exercícios, o *texto* foi o elemento contextualizador (e.g. “Lê o texto.... As palavras destacadas a negrito pertencem a que classe de palavras?....”, Ficha de trabalho, exercício I.1). No entanto, apesar de alguns exercícios serem contextualizados a partir de textos, não houve exploração desta unidade nem retorno do conhecimento linguístico explícito para a compreensão do enunciado. A *frase* foi a unidade linguística de contextualização de algumas tarefas (e.g. “II.1. Lê as frases seguintes.... As palavras destacadas a negrito pertencem a que classe de palavras....”, ficha de trabalho, exercício II.1).

Nos momentos de treino, a quantidade de dados apresentados aos alunos foi excessiva para uma única sessão. Foram propostos vinte e quatro exercícios (cf. grelha de análise das atividades, anexo BF), sendo a grande maioria de classificação (dezoito). Foram, também, realizadas quatro tarefas de explicitação (uma de explicitação do valor linguístico e três de justificação de regras ou definições) e duas de produção (uma de palavras e uma de frases). Os exercícios foram, assim, pouco diversificados e repetitivos.

A organização da ficha de trabalho não favoreceu a reflexão metalinguística, ainda que tenham sido incluídas quatro tarefas de explicitação. Na interação com os alunos, no entanto, o estagiário questionou-os frequentemente, tendo evitado avançar com as respostas, na maioria das situações, e incentivando-os a refletirem. Repare-se no exemplo seguinte.

“Estagiário: Então, ao fim ao cabo, qual é a diferença entre pronome e determinante?

Aluno 1: Um determinante tem um adjetivo à frente.

Estagiário: É um adjetivo?

Aluno 1: Não é um nome.

Estagiário: Muito bem. Vem sempre um nome à frente | nem sempre é essa a posição |.

E um pronome?

Aluno 2: É uma palavra que substitui o nome.

Estagiário: Não é o nome, é o grupo nominal.

Reparem, se eu escrever assim:

Estou a ver a minha irmã mais nova. Estás a ver a tua? | Não foi o exemplo mais claro |

O *tua* está a substituir o quê?

Aluno 3: A *tua irmã mais nova*.

Estagiário: Muito bem. Não é só o nome *irmã*”

(Registo de observação 2).

Segundo o participante, “a preparação desta aula foi feita através da leitura do manual dos alunos, bem como através da leitura de certos documentos e apontamentos retirados de determinadas unidades curriculares, lecionadas ao longo da licenciatura em Educação Básica”.

A terminologia metalinguística utilizada na aula foi consistente com o programa de Português e o Dicionário Terminológico, tendo-se observado, de um modo geral, rigor terminológico e científico na abordagem dos conceitos. Em alguns momentos, foi evidenciada alguma dificuldade na explicitação relacionada com os determinantes e pronomes demonstrativos, cuja definição e identificação da função não foram além de “está a demonstrar uma coisa, neste caso *a tarde*” ou “porque está a demonstrar que este estojo é giro”.

O estudante fez um “balanço positivo” das aprendizagens dos alunos na sessão observada, na medida em que “compreenderam o que são determinantes e pronomes, bem como as diferenças entre estas duas classes de palavras”, tendo realizado “a ficha de treino.... com êxito”. Ainda assim, considera que “poderia ter incentivado mais a reflexão linguística e metalinguística”, não especificando de que forma poderia tê-lo feito. Afirmou que foi desenvolvido um trabalho articulado bem conseguido entre o conhecimento explícito, a leitura e a oralidade, não tendo, no entanto, esta declaração sido confirmada através da

observação direta. Na verdade, não foram presenciadas situações de mobilização do conhecimento gramatical para outras competências, de forma estruturada.

O participante MA4 declarou que a formação o âmbito da escola em que estuda contribuiu para a realização da sessão, “através de documentos fornecidos em determinadas unidades curriculares”. Todavia, referiu que teria sido importante que a formação no domínio do conhecimento do conteúdo não tivesse decorrido apenas na licenciatura, mas também no mestrado. O estudante afirmou, ainda, que seria relevante os estudantes terem, em toda a formação inicial, um “contacto mais prático com os conteúdos, isto é, que fossem realizados exercícios a aplicar aos alunos, bem como que tivéssemos uma ideia geral das dúvidas mais frequentes dos alunos e da forma de os ajudar a ultrapassá-las”.

#### **5.4.2.3. Observação 3: 1.º CEB**

Foram trabalhados conteúdos dos planos fonológico e da representação gráfica e ortográfica, concretamente a discriminação e a articulação de grupos consonânticos e a sua representação gráfica, com uma turma do 1.º ano de escolaridade na terceira sessão observada, que teve a duração de aproximadamente uma hora (cf. grelha de análise da observação, anexo BG). De acordo com o estagiário, estes conteúdos foram trabalhados a pedido da professora cooperante. Na planificação e no questionário pós-observação foi feita a inclusão destes conteúdos apenas no plano fonológico. No entanto, as questões relacionadas com a discriminação auditiva, a articulação e a consciência fonológica intrassilábica foram pouco exploradas pelo participante MA4 nesta sessão, tendo sido privilegiada a correspondência grafo-fonológica, integrada no plano da representação gráfica e ortográfica. De um modo geral, os conteúdos trabalhados na sessão foram consistentes com o que fora definido na planificação (“Correspondência fonema-grafema – pr, dr, cr, tr, br, fr”), com a exceção do grupo consonântico do *gr*, que foi abordado, mas não foi definido na planificação. As atividades observadas na sessão foram de treino de conteúdos previamente abordados.

O estagiário iniciou a sessão com uma ativação de conhecimentos prévios, através do questionamento sobre o trabalho desenvolvido durante a semana e da solicitação de palavras

que contivessem os sons trabalhados, conforme se pode observar no excerto do registo de observação.

“Estagiário: O que é que nós estivemos a dar esta semana. Quais foram os sons do português?

Aluno 1: Par...

Estagiário: Par? *Pr!*

Aluno 2: *Vr, pr...*

Aluno 3: *Ter.*

Estagiário: Olhem, eu quero uma palavra para o *pr*.

Aluno 4: Fraca.

Estagiário: Fraca? Franca é para o quê. Para o F...?

Aluno 4: *Fr.*

O estagiário escreveu: *Fraca*

Estagiário: Muito bem. Agora, eu quero uma para o *pr*.

Aluno 5: Prato....”

(Registo de observação 3)

Foi relevante esta ativação de conhecimentos prévios, tendo permitido que os alunos se situassem face ao trabalho e às aprendizagens. O estudante foi escrevendo no quadro as palavras que os alunos foram dizendo.

Posteriormente, os alunos realizaram uma ficha de trabalho, construída pelo grupo de estágio. Começaram por escrever o nome e treinar a leitura dos textos individualmente. O participante informou os alunos de que os textos seriam lidos num concurso de leitura, num momento subsequente. Depois, pediu a alguns dos alunos que estavam com o dedo no ar para lerem os textos em voz alta. De seguida, foi clarificando o que se pretendia em cada exercício e deu tempo para que os alunos os realizassem, a pares. Foi circulando pela sala a apoiar os alunos, incentivando-os a entreajudarem-se. Corrigiram os exercícios em grande grupo, oralmente, tendo o finalista registado as correções no quadro e os alunos nos seus cadernos. Além da correção conjunta, não se registaram momentos de sistematização ou verificação de conhecimentos.

A ficha de trabalho foi construída pelo grupo de estágio, tendo, segundo o estudante, a sua construção e a preparação da aula sido feitas a partir de uma troca de ideias com a docente cooperante e da consulta do manual dos alunos. Neste recurso, foi visível uma tentativa de articulação entre o conhecimento explícito da língua e a leitura. Por um lado, as tarefas

presentes na ficha de trabalho foram introduzidas a partir de trava/ destrava línguas, textos de tradição oral (e.g. “Ler os destrava línguas.... Rodeia as palavras....”). Por outro lado, apesar de a ficha de trabalho integrar exercícios de compreensão da leitura e de conhecimento explícito, a articulação entre estes não vai além da utilização dos mesmos textos-fonte e da ocorrência de palavras com os grupos consonânticos trabalhados.

Alguns dos exercícios apresentados na sessão observada foram introduzidos a partir da unidade linguística *palavra* (e.g. “l.1. Procura na sopa de letras as seguintes palavras....”, ficha de trabalho) ou dos grupos consonânticos (e.g. “Olhem, eu quero uma palavra para o *pr.*”, MA4).

Quanto à origem dos dados apresentados para análise, importa referir os textos de tradição oral e as palavras selecionados pelo grupo de estágio e integrados na ficha de trabalho e as palavras ditas pelos alunos no momento de revisão inicial. A informação foi, de um modo geral, suficiente para o treino das correspondências grafo-fonológicas trabalhadas. Não obstante, só foi apresentado um dado para o grupo consonântico *dr* (“madrinha”). Os dados foram simples, claros, e adequados, mas os exercícios foram pouco diversificados, tendo sido propostas sete tarefas de produção de palavras e duas de reconhecimento (cf. grelha de análise de atividades, anexo BH).

O incentivo à reflexão linguística e metalinguística não foi além do questionamento oral dos alunos, aquando da solicitação da produção de palavras com os grupos consonânticos focalizados. A ficha de trabalho não favoreceu estes processos metacognitivos, sendo privilegiados tarefas e produção ou exercícios simples, de reconhecimento, em detrimento dos mais complexos, de explicitação. Por outro lado, a exploração dos desvios dos alunos através da reflexão dos ou com os alunos foi um elemento pouco presente nesta sessão, como se pode observar no excerto do registo de observação que se segue.

“Estagiário: Quero uma para o *br.*

Aluno 1: *Brenardo.*

O estagiário começou a escrever, parou. Disse:

- *Brenardo? É Bernardo, não é?”*

(Registo de observação 3)

Teria sido importante explorar questões relacionadas com a discriminação auditiva, a articulação ou a consciência intrassilábica de forma a responder a algumas dificuldades evidenciadas pelos alunos, como a que vimos atrás.

Foi praticamente inexistente a utilização de terminologia metalinguística na sessão observada, o que, por vezes, se refletiu na inteligibilidade do próprio enunciado oral ou escrito. Repare-se no exemplo seguinte, em que a utilização de alguma metalinguagem, além da correção de outras questões de correção linguística, poderia ter contribuído para a compreensão da tarefa.

“Perante o exercício 1.2 da ficha de trabalho – “Rodeia nas palavras do texto (pr, br, cr, tr, gr, fr)”, vários alunos colocaram questões, não tendo compreendido o que deveriam fazer. O estagiário leu uma parte do texto e exemplificou”

(Registo de observação 3)

Na verdade, de um modo geral, os conteúdos foram abordados com recurso a terminologia do foro comum, sem utilização de metalinguagem específica. Em alguns momentos, registaram-se fragilidades no discurso do estagiário, como, por exemplo, a referência a si próprio na terceira pessoa do singular (e.g. “Agora, o X. vai dar-vos uma ficha....”) ou a utilização imprópria do verbo *meter* (e.g. “Já meteu o nome?”).

A ficha de trabalho integra, como vimos, alguns problemas de correção linguística, que interferem de forma negativa na compreensão do enunciado. Atente-se no exemplo anteriormente apresentado, que incorpora desvios relacionados com a falta de uniformização das categorias gramaticais utilizadas para introduzir as questões 1 e 2 e a utilização inadequada dos parêntesis para elementos que são fundamentais para a compreensão da frase. Podemos ainda apontar um eventual problema de seleção categorial, na medida em que a clarificação feita oralmente pelo estagiário orientou os alunos no sentido de circundarem as palavras e não os grupos consonânticos, o que poderá ter sido induzido pela utilização de “sublinha nas palavras” em vez de *sublinha as palavras*.



O inquirido avaliou a aula de forma positiva, referindo que os alunos passaram a conseguir ler palavras com os grupos consonânticos trabalhados sem dificuldade. Fundamentou a sua afirmação apenas através da observação das participações orais das crianças.

O estudante reconheceu que não foi promovida a reflexão linguística e metalinguística na sessão observada. Contudo, o trabalho cooperativo proporcionado pela realização do trabalho a pares e pela entreatajuda entre os grupos durante a realização das tarefas foi um elemento positivo que acabou por levar à verbalização, à troca de ideias e à explicitação, desencadeando alguma reflexão, ainda que este estímulo não constasse da organização da ficha de trabalho. Novamente, à semelhança do que se verificou nas sessões anteriormente observadas, foram evidenciadas dificuldades na mobilização do conhecimento gramatical para outras competências e na integração curricular, aspetos não referidos pelo participante.

O participante MA4 afirmou que a formação na instituição em que estuda não o ajudou na preparação da aula. Por outro lado, apontou para a importância de se abordarem metodologias de ensino da leitura (tendo utilizado a expressão “métodos de aprendizagem da leitura”) no mestrado, o que, de acordo com o inquirido, só terá sido focado na licenciatura.

#### **5.4.2.4. Observação 4: 1.º CEB**

A última sessão observada (cf. grelha de análise da observação, anexo BI) teve a duração de cerca de uma hora, tendo sido abordados conteúdos do plano fonológico (sílabas, monossílabos, dissílabos e trissílabos) com a turma do 1.º ano de escolaridade que o participante MA4 acompanhou no seu período de prática profissional supervisionada. A sessão decorreu como planificado, tendo sido abordado os conteúdos previamente previstos. Estes conteúdos terão sido trabalhados de acordo com orientações da professora cooperante, segundo o inquirido.

Após uma rotina inicial (“Ler, contar e mostrar”) e da escrita do abecedário pelos alunos nos seus cadernos, o estagiário escreveu seis palavras no quadro - *pai, pá, presente, bolota, mala, bola* - e pediu que as lessem em voz alta. De seguida, solicitou a vários alunos que dissessem

quantas sílabas tinha cada palavra e que dividissem as palavras em sílabas. Depois, introduziu os termos *monossílabo(s)*, *dissílabos* e *trissílabo(s)*. Escreveu onze palavras no quadro – *fruta, prato, sol, cobra, pé, cavalo, aula, rei, caneta, foca, banana* - e desenhou uma tabela com três colunas, intituladas *monossílabas*, *dissílabas* e *trissílabas*. Pediu a vários alunos que fossem ao quadro escrever as palavras na coluna adequada e que dividissem as palavras em sílabas. A tabela foi copiada pelos alunos nos seus cadernos, funcionando como uma sistematização.

As tarefas propostas aos alunos foram essencialmente de treino, ainda que tenha sido introduzida metalinguagem nova (“monossílabas”, “dissílabas”, “trissílabas”). Todos os exercícios foram contextualizados a partir da unidade linguística *palavra* (e.g. “Agora, vou pedir aos meninos que digam quantas sílabas têm estas palavras”, Registo de observação 4). Os dados para análise foram selecionados pelo grupo de estágio e, globalmente, são claros, simples e adequados. Todavia, a organização das atividades não permite que os alunos formulem e testem hipóteses, explicitem raciocínios, comparem dados, confrontem respostas e cheguem a conclusões.

De facto, foi reduzida a implicação dos alunos nas tarefas, não tendo existido a clarificação dos objetivos ou das aprendizagens pretendidas, a apresentação de um desafio, a rentabilização do conhecimento gramatical implícito, a aplicação do método científico ou o envolvimento dos alunos na tomada de decisões. Por outro lado, a exploração das intervenções das crianças e o incentivo à reflexão linguística e metalinguística foram aspetos pouco presentes, como se pode observar no excerto do registo de observação que se segue, ilustrativo do pouco incentivo à reflexão.

“Estagiário: Então vá. Já sabem o que é para fazer...”

Aluna (B.): Eu não percebi.

Estagiário: B., anda cá ao quadro explicar o que é para fazer.

A B. foi ao quadro fazer o exercício com a palavra *banana*. Mas, na verdade, quem explicou foi o estagiário [antecipou-se]”

(Registo de observação 4)

Na sessão observada, foram propostas trinta e nove tarefas aos alunos, dezanove delas de classificação, dezassete de reconhecimento e três de definição/ regra (cf. grelha de análise das atividades, anexo BJ).

De um modo geral, a terminologia metalinguística foi consistente com o Dicionário Terminológico, tendo-se registado algumas diferenças face ao programa no que se refere ao ensino explícito de alguns termos: monossílabo(s), dissílabo(s), trissílabo(s), só previsto a partir do 3.º ano, como se pode verificar no seguinte excerto do registo de observação.

“Estagiário: Sabem que há um nome que se dá às palavras que só têm uma sílaba? Então, estas palavrinhas que têm só uma sílaba chamam-se monossílabas. Então, o X. vai escrever aqui.

Escreveu.

Estagiário: Então, monossílabos são as palavras que têm só...?

Vários alunos: Uma sílaba.

Estagiário: Então, as palavras que têm duas sílabas também têm um nome. T. Como é que se chamam?

Os alunos não sabiam.

Estagiário: Quem sabe? Eu vou dar o início. Di... Dissí... Dissíla...

Vários alunos: Dissílabas.

Seguiu o mesmo raciocínio para as palavras com três sílabas.

Os alunos disseram *trissílabas*. Escreveu *dissílabas* e *trissílabas*, no quadro.”

(Registo de observação 4)

Considerando ainda o exemplo anterior, repare-se que os termos foram ensinados de forma inadequada: *monossílabas* em vez de *monossílabos*, *dissílabas* em vez de *dissílabos* e *trissílabas* em vez de *trissílabos*.

Apesar de os conceitos terem sido, de modo geral, abordados com rigor, estagiário evidenciou algumas fragilidades no seu discurso, relacionadas com a utilização de metalinguagem (cf. exemplo 1), com a correção linguística (cf. exemplo 2) ou com a pessoa do discurso (cf. exemplo 3).

#### Exemplo 1: fragilidade relacionada com a utilização de metalinguagem

O estagiário pediu aos alunos que dividissem as palavras “com um tracinho” a separar as sílabas e que as colocassem no quadro (Registo de observação 4).

#### Exemplo 2: problema de correção linguística

Metam o tracinho.... Metam as palavras no quadro (Registo de observação 4).

#### Exemplo 3: inadequação da pessoa do discurso utilizada

O X. |referiu-se a si próprio na terceira pessoa| vai começar aqui a escrever uma coisa, mas não é para passar (Registo de observação 4).

O inquirido afirmou que a preparação da aula foi feita com base nas indicações da orientadora cooperante e em “alguns documentos pesquisados na *Internet*”. Declarou, no questionário pós-observação, que a análise do segundo conjunto de palavras foi feita a pares, o que não correspondeu ao que foi observado. A única interação entre os pares foi o facto de partilharem a mesma mesa, já que os exercícios foram feitos em grande grupo, tendo o estagiário solicitado a alguns alunos que dissessem as respostas, sem lhes ter dado tempo de tentarem resolvê-los sozinhos ou com um colega.

O estudante avaliou a sessão de forma positiva, mas revelou dificuldades em justificar essa avaliação. Referiu que os objetivos terão sido atingidos, tendo chegado a essa conclusão pelo facto de os alunos não terem “sentido grande dificuldade nos exercícios de aplicação” e de “começarem a sentir-se capazes de classificar as palavras apresentadas”. O participante reconheceu não ter incentivado a reflexão e a interação, mas não identificou outras fragilidades na sessão observada, nomeadamente o trabalho pouco articulado das competências linguísticas, de forma intencional e estruturada, e as incorreções científicas e terminológicas. Declarou que o curso de formação inicial não contribuiu para a preparação da sessão e reforçou a necessidade que sentiu de serem abordadas algumas metodologias de ensino (“métodos de aprendizagem”) da leitura durante o mestrado.

### 5.4.3. Resultados da realização da entrevista

Reportando-se ao período de prática profissional supervisionada, o participante MA4 revelou que, em qualquer dos níveis educativos em que interveio, a seleção de conteúdos e a planificação das atividades resultaram, em larga medida, da “imposição” dos professores cooperantes.

Declarou terem existido várias diferenças entre o trabalho do conhecimento explícito da língua nos dois ciclos. Em primeiro lugar, referiu que dinamizou um número mais elevado de sessões focalizadas nesta competência no 2.º ciclo do que no 1.º ciclo, nível em que o conhecimento explícito da língua terá sido principalmente trabalhado em articulação com outras competências linguísticas. Por este motivo, considera ter criado mais situações de mobilização do conhecimento gramatical para outras competências no 1.º ciclo, sobretudo a escrita de palavras, frases e textos. Em segundo lugar, afirmou que a percentagem de tempo letivo dedicada ao CEL ter-se-á situado entre os 50% e os 60%, no 2.º ciclo, e por volta dos 20%, no 1.º ciclo. Em terceiro lugar, referiu ter privilegiado diferentes planos do conhecimento explícito da língua nas suas práticas nos dois níveis, o das classes das palavras, no 2.º ciclo, e o fonológico, no 1.º ciclo. Por fim, declarou ter incentivado a reflexão linguística e metalinguística e as aprendizagens por descoberta no 1.º ciclo, o que, segundo o entrevistado, não se terá verificado no 2.º ciclo.

Considerando o tipo de atividades propostas aos alunos durante este período, o finalista declarou, além das já referidas atividades de mobilização do conhecimento gramatical para outras competências, no caso do 1.º ciclo, ter privilegiado, em ambos os ciclos de ensino, as atividades de treino e desenvolvido algumas de construção de conhecimento, não tendo planificado nenhuma de avaliação. Não identificou nenhuma regularidade na sequenciação do trabalho das várias competências.

Como recursos de apoio para a planificação do ensino da gramática no 2.º ciclo, o entrevistado revelou ter consultado apontamentos de “determinadas unidades curriculares da licenciatura”, não se recordando de quais, e consultado o Dicionário Terminológico, “para ter segurança, porque há certas coisas que já não nos lembramos”. Relativamente ao 1.º ciclo,

revelou apenas ter preparado as aulas com base em conversas com a cooperante e na consulta de manuais dos alunos e, raramente, na pesquisa de “algumas coisas.... na internet”. Revelou conhecimento dos guiões de implementação do programa de Português.

Relativamente a recursos didáticos, o participante referiu ter utilizado o *powerpoint* e fichas de trabalho e informativas no 2.º ciclo, mas ter existido uma maior variedade de recursos no 1.º ciclo, nomeadamente fichas de trabalho diversificadas e jogos didáticos. Afirmou que todos os materiais utilizados no 1.º ciclo foram construídos pelo grupo de estágio. Afirmou ter tentado “apresentar fichas do género dos guiões de implementação”, mas ter sentido dificuldade em fazê-lo, por terem colocado em prática essencialmente atividades de treino e não de construção de conhecimento, no 2.º ciclo. Por isso, sente que não incentivou os alunos a descobrirem as regras e as estruturas por si mesmos, no 2.º ciclo. Afirmou que, pelo contrário, terá encorajado os alunos a realizarem aprendizagens por descoberta no 1.º ciclo, o que terá também sido possibilitado pela realização de trabalho a pares. Em ambos os níveis educativos, a formulação linguística mais frequentemente presente nos exercícios foi, de acordo com o finalista “procura” ou “encontra”.

O entrevistado declarou ter feito a avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito do conhecimento explícito da língua através da observação direta e da análise de, por exemplo, fichas de trabalho.

A análise das respostas do participante aponta para uma oscilação entre duas perspetivas face ao ensino e à aprendizagem da gramática. Por um lado, o estudante revelou valorizar a realização de aprendizagens por reflexão e descoberta, em pequenos passos, e a utilização do conhecimento linguístico dos alunos como ponto de partida para as atividades, elementos característicos de uma abordagem indutiva da gramática, concordando com a designação *conhecimento explícito da língua*, devido à importância da explicitação do conhecimento gramatical implícito, como se pode ler nas suas palavras:

....e eu concordo com a estrutura que é feita, ou seja, haver uma questão que é lançada e, a partir daí, vai-se fazendo exercícios, faseadamente, em que os alunos vão compreendendo... Chegam ao final e conseguem responder à questão. Ou seja, não é o professor a apresentar as respostas, mas os alunos,

à medida que vão respondendo aos exercícios, é que vão chegando às respostas por si próprios. E eu, assim, acho que acaba por ser muito mais estimulante para eles, e eles conseguem compreender, realmente, o que estão a trabalhar, porque não é apenas dito pelo professor. Eles fazem exercícios sobre isso e, a partir daí, conseguem compreender. E eu penso que este tipo de guiões acabam por ser benéficos para os alunos.... Eu penso que, se calhar, seria melhor, o aluno, primeiro, fazer a sua sistematização, escrever ele, e só depois é que poderia ser apresentada. Eu acho que, mais importante, era ser o aluno a chegar às conclusões e escrever por si.

Por outro lado, afirmou a relevância de se explicitar as estruturas ou as regras num momento inicial quando são introduzidos conceitos novos, como se pode ler na sua análise da abordagem do professor C:

O professor 'C' diz que, ao introduzir conteúdos gramaticais novos, primeiro apresenta a estrutura à turma, explicando como funciona, e toda a terminologia associada e, de seguida, coloca os alunos a realizarem exercícios de aplicação. Eu penso que, quando são conteúdos novos, se calhar, o melhor é apresentar à turma. Fazer uma apresentação, nem que seja uma breve apresentação e, depois, a partir daí, passar, por exemplo, para aquele género de guiões, de exercícios. Se calhar, penso que a apresentação poderia ser breve e, talvez, não apresentar logo os conceitos científicos. À medida que se fossem fazendo o guião... que se fossem fazendo os exercícios, ia-se fazendo coleções e ia-se chegando a conclusões. E, nessas conclusões, aí, iam sendo apresentados os conteúdos científicos.

Na mesma análise das abordagens da gramática de vários professores, afirmou, discordar da postura do professor A, pela utilização exclusiva do manual. Revelou ter sido, contudo, este o modelo seguido no estágio em 2.º ciclo, por imposição da orientadora cooperante. Declarou ter tentado, mesmo assim, não utilizar só o manual, tendo construído vários materiais, como fichas de trabalho ou jogos. Discorda da recusa da influência do conhecimento gramatical nas outras competências linguísticas presente na abordagem do professor B. Afirmou identificar-se mais com o professor D, pois considera que “a gramática deve ser vista como uma área de discussão e descoberta”.

O entrevistado referiu sentir-se mais confiante quanto à sua preparação científica para a leção da gramática no 1.º ciclo do que no 2.º ciclo, já que este ciclo exige “um conhecimento mais aprofundado”. Afirmou sentir maiores fragilidades no plano das classes das palavras, sobretudo nos quantificadores e advérbios, no plano sintático, no que se refere

ao complemento oblíquo, e no plano morfológico, principalmente nos tempos compostos. Referiu sentir-se mais seguro no que diz respeito ao conhecimento pedagógico do conteúdo, indicando apenas sentir alguma dificuldade em adequar o currículo aos alunos reais.

O participante declarou que as suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática sofreram alterações ao longo do percurso de formação inicial, destacando a valorização da realização de aprendizagens por descoberta. O estudante afirmou que, durante o seu percurso académico, considerava que o modelo expositivo de ensino da gramática, utilizado pelos seus professores, era o único existente.

O finalista afirmou que “os estágios na licenciatura e no mestrado” terão sido o fator mais influente no processo de construção do conhecimento profissional e das práticas em ensino e aprendizagem da gramática. Destacou, também, o contributo de unidades curriculares como *Fonologia e Morfologia do Português, Sintaxe e Semântica do Português, Linguística e Aquisição da Linguagem* e *Didática da Língua Portuguesa*, na licenciatura, e *Gramática Textual*, no mestrado, para a construção do conhecimento do conteúdo e pedagógico do conteúdo, afirmando que os dois níveis de conhecimento foram paralelamente desenvolvidos. Valorizou o papel dos professores da didática específica e dos orientadores cooperantes na orientação das práticas de ensino da gramática durante a prática profissional supervisionada. Considera que o aspeto mais positivo na formação inicial relativamente à construção do conhecimento profissional e das práticas em ensino e aprendizagem da gramática foi a familiarização “com diferentes formas de acordar o conteúdo”. Como ponto negativo refere o não aprofundamento de alguns conteúdos gramaticais na licenciatura em Educação Básica, que atribui à existência de uma formação comum generalista, para educadores e professores de 1.º e 2.º ciclos. Deixou a sugestão de se incluir uma unidade curricular opcional sobre gramática na licenciatura, para quem precisar ou quiser aprofundar os seus conhecimentos nesta competência. Referiu também considerar que *Gramática Textual*, cuja relevância enfatizou, deveria ser reorganizada, de forma a que tivesse lugar no 1.º semestre do mestrado.

O finalista afirmou que a sua formação neste campo não está concluída, referindo necessidades de atualização relacionadas com alterações na terminologia, e a sua vontade de



aprofundar o seu conhecimento do conteúdo e didático nos vários planos linguísticos. Gostaria de participar em ações de formação contínua, no terreno.

Em síntese, a análise de conteúdo das respostas do participante MA4 à entrevista final permitiu a identificação de concepções sobre a gramática ou o conhecimento explícito da língua e a forma como se deve processar o ensino e a aprendizagem desta competência (i), da forma como são perspectivados a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente relativamente ao ensino e à aprendizagem da gramática (ii) e de fragilidades nestes campos (iii).

Quanto às de concepções sobre a gramática ou o conhecimento explícito da língua e a forma como se deve processar o ensino e a aprendizagem desta competência (i), o entrevistado equaciona a gramática uma área de discussão, reflexão e descoberta; atribui importância ao trabalho da reflexão linguística e metalinguística, através do reconhecimento da sua influência sobre o sucesso nas outras competências nucleares, da valorização do CEL face às restantes competências linguísticas e da afirmação da importância da sistematicidade e da estruturação no trabalho desta competência; discorda de uma postura demasiado rígida face à planificação; e oscila entre a valorização de percursos indutivos de realização de aprendizagens por reflexão e descoberta e a afirmação da importância da explicitação inicial de regras, estruturas ou paradigmas em situações de construção de conhecimento gramatical.

No que diz respeito à forma como são perspectivados a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente relativamente ao ensino e à aprendizagem da gramática (ii), o finalista considera que este processo não está concluído, sendo a formação inicial um momento importante, mas não o único. Considera que a formação inicial terá desencadeado uma alteração na forma como perspectiva o ensino e a aprendizagem da gramática, que resumiu na valorização das aprendizagens por descoberta e no conhecimento de diferentes metodologias de ensino desta competência linguística. Destacou as unidades curriculares *Fonologia e Morfologia do Português*, *Sintaxe e Semântica do Português*, *Linguística e Aquisição da Linguagem* e *Didática da Língua Portuguesa e Gramática Textual* no processo de construção do conhecimento científico e didático no âmbito da gramática e apresentou a

realização de estágios ou intervenções em contextos educativos como os aspetos mais positivos na formação. Indicou o não aprofundamento “de alguns conceitos científicos” como ponto negativo na formação e referiu a importância de a UC *Gramática Textual* ser reorganizada de forma a decorrer no primeiro semestre do mestrado. Perspetiva a participação em ações de formação contínua

Relativamente às fragilidades no que se refere ao ensino da gramática (iii), situa-as no campo do conhecimento científico, sobretudo nas classes de palavras (quantificador e advérbio), nas funções sintáticas (complemento oblíquo) e no plano morfológico (verbos: tempos compostos). No que se refere ao conhecimento didático, afirma ter alguma dificuldade em adequar as atividades aos alunos reais

#### **5.4.4. Confronto dos resultados obtidos pelas diferentes técnicas de recolha da informação**

Explicitarei, de seguida, alguns elementos resultantes da triangulação dos resultados obtidos através das várias técnicas de recolha e análise da informação, que permitiu a identificação das relações de convergência ou de divergência que mais se destacaram e que, agora, passarei a assinalar.

A importância da gramática e a influência que o conhecimento explícito exerce sobre as outras competências linguísticas foram reconhecidos de forma consistente pelo estudante MA4 no questionário 1 e na entrevista final.

O participante valorizou, em contexto de entrevista e nos questionários 1 e 2, a realização de aprendizagens por reflexão e descoberta e a rentabilização do conhecimento gramatical implícito. No entanto, na entrevista final, posicionou-se favoravelmente face aos percursos expositivos ou dedutivos de conhecimento gramatical. Esta oscilação entre duas perspetivas foi, também, evidenciada na primeira sessão observada, durante a qual o participante colocou em prática uma aproximação a um percurso indutivo e um percurso expositivo. Nas restantes sessões observadas, as atividades foram consistentes com uma abordagem expositiva da gramática, com pouca atenção ao conhecimento gramatical intuitivo e um

predomínio de atividades de reconhecimento e classificação, com alguma produção, reduzindo-se as tarefas de explicitação praticamente à apresentação de definições ou regras.

O estudante referiu, de forma consistente, nos questionários pós-observação e na entrevista final, que a seleção de conteúdos do conhecimento explícito da língua foi feita por “imposição” das orientadoras cooperantes, que terão exercido uma forte influência sobre a planificação do trabalho de gramática. Na entrevista final, declarou que os planos privilegiados nas suas práticas foram o das classes das palavras, no caso do 2.º ciclo, e o fonológico, no 1.º ciclo, o que foi confirmado através da observação direta. No entanto, registaram-se algumas dificuldades em integrar os conteúdos trabalhados nos planos do conhecimento explícito da língua em alguns dos questionários pós-observação.

O finalista declarou, na entrevista final, sentir-se mais confiante na sua preparação para a lecionação no 1.º ciclo do que no 2.º ciclo. No entanto, ao confrontarmos estes dados com a informação recolhida via observação, verificamos que as maiores fragilidades foram evidenciadas no 1.º ciclo, sobretudo relacionadas com o discurso (e.g. inadequação da pessoa do discurso) e com a metalinguagem utilizada.

O reconhecimento de fragilidades no conhecimento científico no âmbito da gramática pelo próprio estudante é um elemento emergente da análise dos resultados do questionário 1, dos questionários pós-observação e da entrevista final. O participante identificou dificuldades em vários planos do conhecimento explícito, particularmente o das classes das palavras, o sintático e o morfológico, e apresentou algumas sugestões de melhoria do programa de formação inicial. Referiu que seria importante que o aprofundamento de conceitos científicos se prolongasse pelo mestrado, que fosse criada uma unidade eletiva sobre gramática na licenciatura e que a unidade curricular *Gramática Textual* fosse integrada no primeiro semestre do mestrado.

## 5.5. Análise conjunta das práticas observadas nos quatro casos

Como se pode observar na figura 114, no conjunto das 16 sessões observadas nos dois níveis de ensino (cf. análise geral das observações, anexo BK), os planos do CEL abordados foram, por ordem decrescente de frequência, o plano das classes das palavras (em dez sessões), o plano morfológico (em 9 sessões), o discursivo e textual (em 7 sessões), o da representação gráfica e ortográfica (em 7 sessões), o sintático (em 3 sessões), o lexical e semântico (em duas sessões) e o fonológico (em duas sessões). Se olharmos para as diferenças entre os dois ciclos de ensino, verificamos que o plano fonológico foi apenas trabalhado no 1.º ciclo e sempre pelo participante MA4. Importa referir, também, que o plano morfológico esteve mais presente nas sessões observadas no 2.º ciclo (7 face a 2, no 1.º ciclo), tendo sido trabalhado por todos os participantes, o que não se verificou no 1.º ciclo, já que o MA2 e o MA4 não integraram conteúdos deste plano nas sessões que orientaram neste ciclo. Registou-se, ainda, uma maior representação do plano discursivo e textual nas aulas observadas em 2.º ciclo (5 face a duas, no 1.º ciclo), bem como do plano das classes das palavras (6 sessões face a 4, no 1.º ciclo). Por outro lado, no 1.º ciclo, verificou-se uma ligeira preponderância do plano da representação gráfica e ortográfica. O plano da língua, variação e mudança, definido apenas para o 2.º ciclo, não foi integrado no trabalho desenvolvido pelos estagiários em qualquer das sessões observadas neste nível educativo.

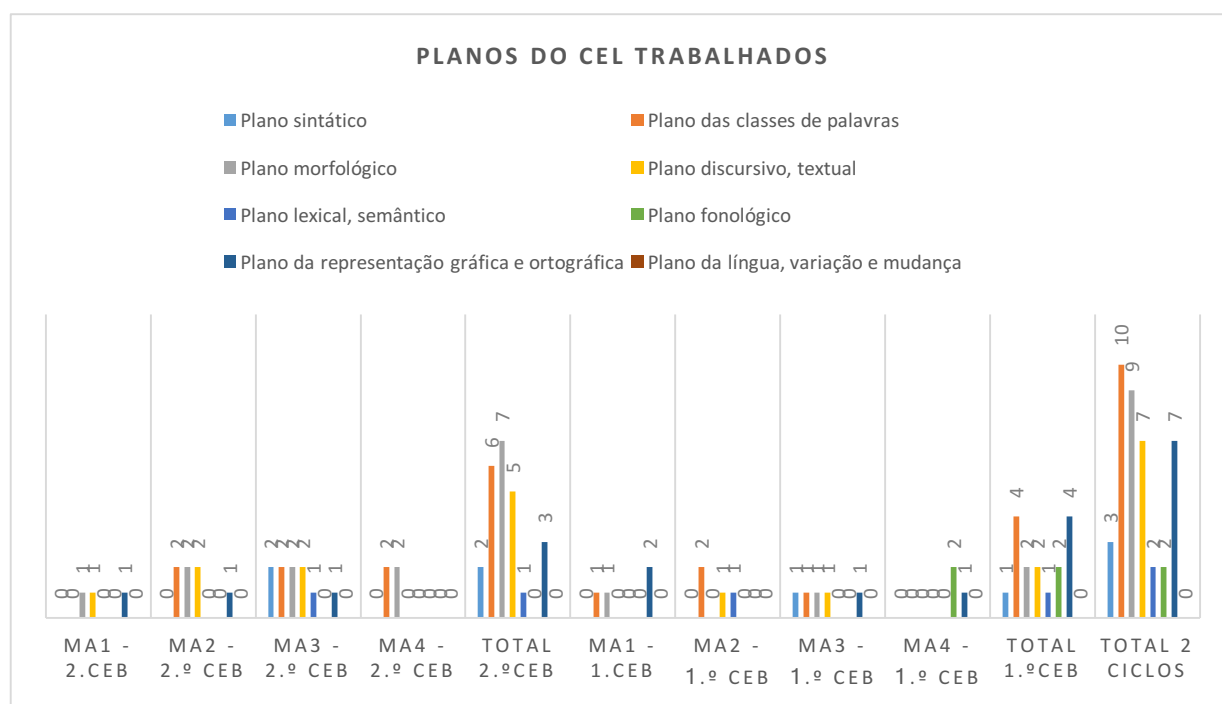


Figura 114. Planos do CEL trabalhados, por participante e ciclo de ensino.

Quanto às unidades linguísticas de contextualização (cf. figura 115), foram registadas as unidades *palavra*, *frase* e *texto* e ainda outras unidades linguísticas, como, por exemplo, fonemas, grafemas ou sinais de pontuação. No conjunto das sessões, a *palavra* foi o elemento contextualizador mais frequente, em 15 sessões, seguida do *texto*, em 14 sessões, da *frase*, em 13 sessões, e de outras unidades, em 3 sessões. Se olharmos para as sessões conduzidas nos dois ciclos constatamos que, enquanto no 2.º ciclo a *frase* foi a unidade privilegiada no conjunto das sessões (8), seguida da *palavra* (7) e do *texto* (7), não tendo sido utilizados outros elementos de contextualização, no 1.º ciclo, a *palavra* (8) foi a unidade mais utilizada, seguida do *texto* (7), da *frase* (5) e de outras unidades linguísticas (3). Os participantes MA1 e MA4 foram os únicos a utilizarem outros elementos linguísticos como ponto de partida para a realização das atividades e, como já referido, sempre no 1.º ciclo. As unidades *palavra*, *frase* e *texto* foram utilizadas como ponto de partida pelos participantes em todas as sessões observadas, como se pode observar no gráfico.

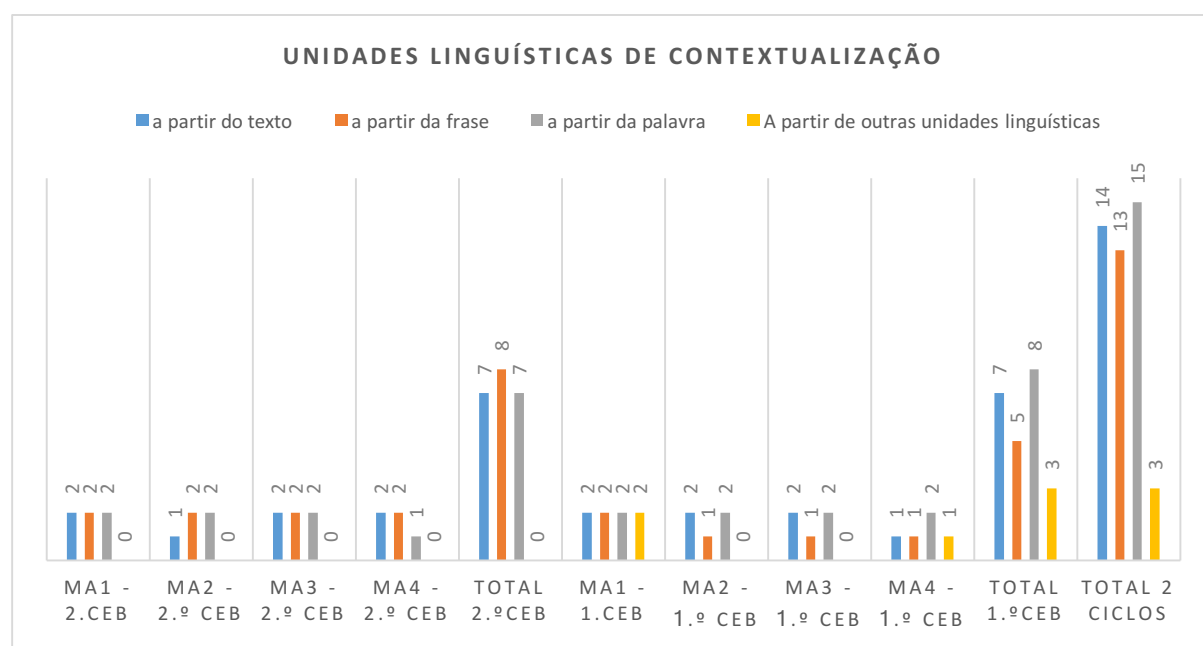


Figura 115. Unidades linguísticas de contextualização, por participante e ciclo de ensino.

Considerando o tipo de atividades propostas aos alunos nas 16 sessões observadas (cf. figura 116), a maior parte foi de treino (12), seguida de mobilização para outras competências (11), de construção de conhecimento (6) e de avaliação (1). O único a realizar uma atividade de avaliação foi o participante MA2, no 2.º ciclo, não tendo dinamizado nenhuma de construção de conhecimento, à semelhança do finalista MA3. O estudante MA1 não planificou atividades

de mobilização de conhecimento gramatical para outras competências nas sessões observadas no 2.º ciclo.

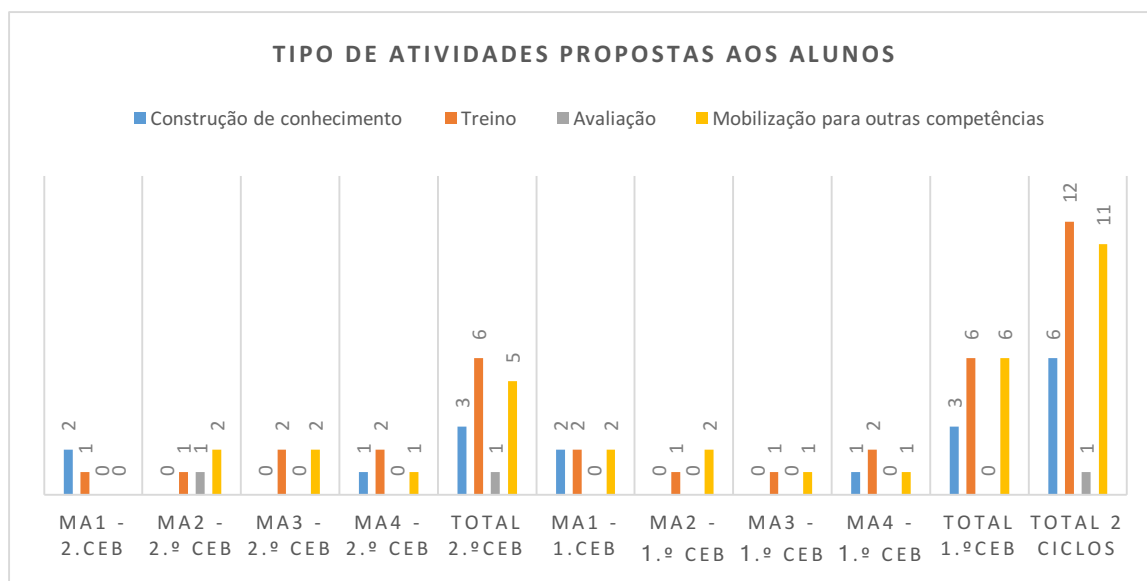


Figura 116. Tipo de atividades propostas aos alunos, por participante e ciclo de ensino.

Foi possível identificar alguns percursos de construção de conhecimento nas sessões observadas, mesmo em atividades categorizadas (no seu conjunto) como de treino ou de mobilização para outras competências. Como se pode observar na figura 117, a maioria das atividades consideradas (6) foi desenvolvida mediante um percurso indutivo com observação e análise de dados, reflexão e posterior sistematização, tendo 3 sido desenvolvidas segundo uma abordagem expositiva ou dedutiva, todas no 2.º ciclo. No 2.º ciclo, metade dos percursos foi expositiva e a outra metade foi indutiva. Em 12 das sessões observadas, observou-se um momento de sistematização ou de verificação de conhecimentos, mesmo em algumas atividades não classificadas como de construção de conhecimento. Nos seis percursos indutivos, essa sistematização foi feita numa etapa final, enquanto que nos três percursos dedutivos a sistematização teve lugar num momento inicial. O participante MA1 só colocou em prática percursos de construção de conhecimento de natureza indutiva, sempre acompanhados de sistematização ou verificação de conhecimentos. Não foi observado qualquer momento de construção do conhecimento no trabalho desenvolvido pelo estudante MA2. Em relação ao sujeito MA3, registou-se um momento de construção de conhecimento, no 2.º ciclo, de natureza expositiva. Quanto ao finalista MA4, dinamizou atividades de construção de conhecimento segundo as duas abordagens, no 2.º ciclo, com uma prevalência

da abordagem expositiva. No que se refere ao 1.º ciclo, foi observado um percurso indutivo de construção de conhecimento organizado por este participante.

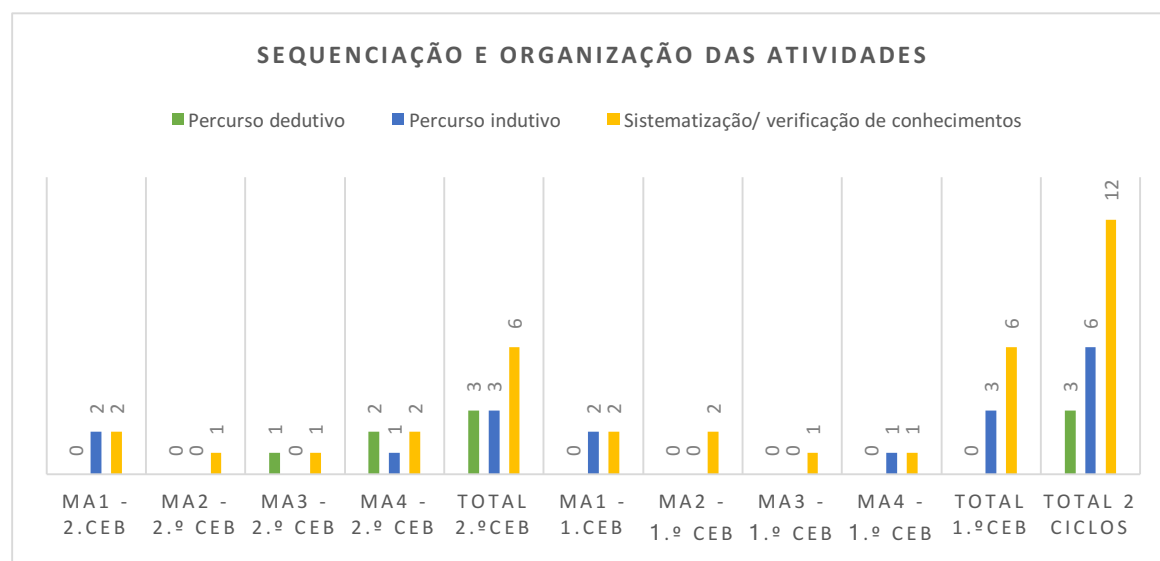


Figura 117. Sequenciação e organização das atividades, por participante e ciclo de ensino.

Analisando os dados apresentados aos alunos (cf. figura 118), só em uma das situações observadas estes foram produções dos alunos ou resultaram de uma seleção sua, o que se verificou no 1.º ciclo, numa sessão conduzida pelo estudante MA4. Ainda assim, nas 16 observações, foram trabalhados dados selecionados ou construídos pelos estagiários. A análise do gráfico permite-nos verificar algumas dificuldades dos finalistas, com a exceção do MA1, no que se refere à organização dos dados mediante o princípio da progressão, sobretudo do MA3 e, também, do MA4.

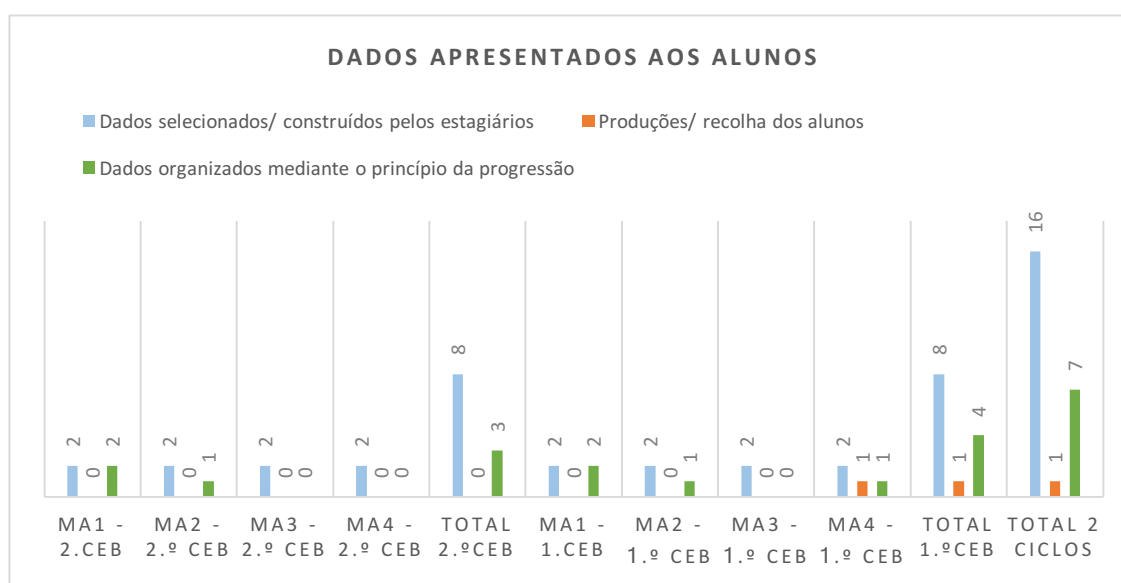


Figura 117. Dados apresentados aos alunos, por participante e ciclo de ensino.

Quanto à promoção da implicação dos alunos nas tarefas (cf. figura 118), em 10 das 16 sessões observadas registou-se um incentivo à reflexão linguística e metalinguística, em 9 foi apresentado um desafio aos alunos, em 7 foram clarificados os objetivos ou as aprendizagens pretendidas, em 3 foi utilizado o conhecimento gramatical implícito dos alunos e em 3 foi aplicado o método científico. A clarificação dos objetivos ou das aprendizagens esperadas foi um elemento mais presente nas sessões observadas em 2.º ciclo (5) do que em 1.º ciclo (2). A aplicação do método científico e a utilização do conhecimento gramatical intuitivo dos alunos foi ligeiramente mais visível nas observações realizadas em sessões do 1.º ciclo e a apresentação de um desafio foi tenuemente mais observada no 2.º ciclo. Focalizando, agora, as diferenças entre os participantes, verificamos que o MA3 foi aquele que promoveu uma menor implicação dos alunos na realização das tarefas, não observada de todo nas sessões que conduziu no 2.º ciclo, seguido do MA2, especialmente no 1.º ciclo. O sujeito MA1 foi aquele que, no 1.º ciclo, promoveu o maior envolvimento dos alunos nas aprendizagens, através da apresentação de um desafio, da aplicação do método científico, do incentivo à reflexão linguística e metalinguística e de uma tentativa de rentabilização do conhecimento gramatical implícito dos alunos, apesar de não se ter observado a clarificação dos objetivos ou aprendizagens esperadas. O MA4 também criou algumas condições para a implicação dos alunos nas aprendizagens, em ambos os ciclos.

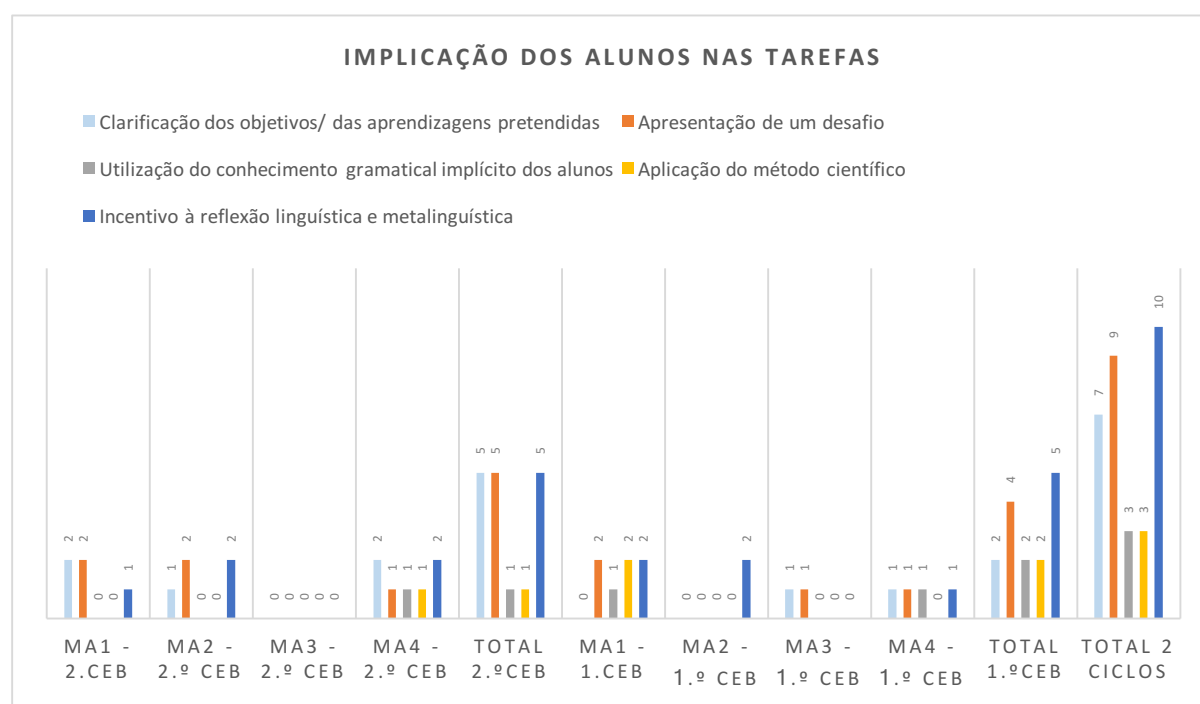


Figura 118. Implicação dos alunos nas tarefas, por participante e ciclo de ensino.



Relativamente ao posicionamento dos participantes face aos desvios dos alunos (cf. figura 119), pode observar-se a prevalência de uma ausência de resposta a estas ocorrências e da exploração destas através da reflexão dos ou com os alunos, em ambos os ciclos. A correção dos desvios numa perspetiva de regulação e prescrição só foi observada em uma sessão, no 2.º ciclo, pelo finalista MA1. Em contrapartida, no 1.º ciclo, foi este participante que mais assumiu uma postura de exploração dos desvios através da reflexão. No 2.º ciclo, foi o estudante MA4 que se destacou neste campo. Importa assinalar que o sujeito MA3 não reagiu aos desvios dos alunos em nenhuma das sessões observadas e que o MA4 também não o fez nas sessões de 1.º ciclo observadas.

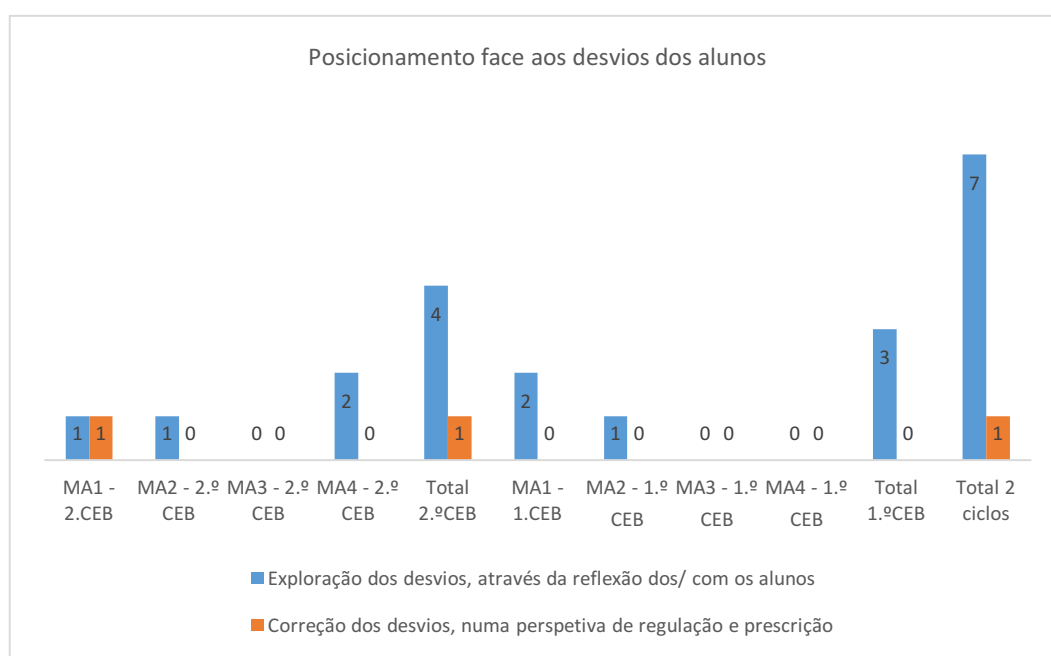


Figura 119. Posicionamento face aos desvios dos alunos, por participante e ciclo de ensino.

Considerando o rigor científico e terminológico e a consistência face à metalinguagem gramatical definida no Dicionário Terminológico (cf. figura 120), em 11 das aulas observadas registou-se rigor científico e terminológico na abordagem dos conteúdos e em 12 sessões a terminologia metalinguística foi utilizada em conformidade com o DT, com uma ligeira saliência do primeiro indicador no 1.º ciclo e do último no 2.º ciclo. O estudante MA1 foi o que revelou maior consistência nos dois indicadores considerados. No 2.º ciclo, foi o estudante MA2 aquele cuja prática evidenciou a menor coerência face ao DT, o que não se registou no 1.º ciclo. O finalista MA4 também revelou fragilidades neste campo em uma das

sessões observadas em cada nível educativo. No que se refere ao rigor científico e terminológico, uma das sessões conduzidas pelo sujeito MA2 no 1.º ciclo integrou fragilidades a este nível. Em uma das sessões orientadas pelos estudantes MA3 e MA4 em cada ciclo foram observadas fragilidades neste indicador.

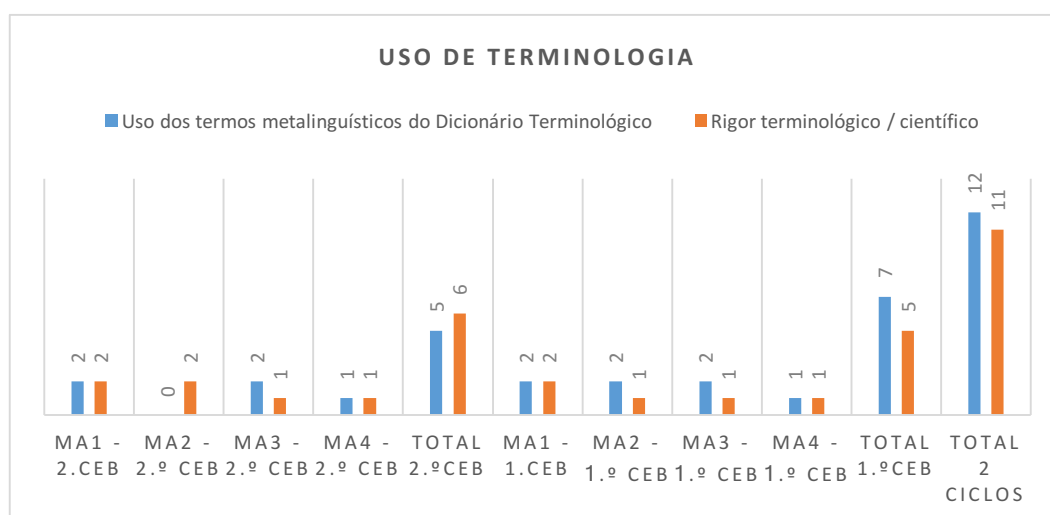


Figura 120. Uso de terminologia, por participante e ciclo de ensino.

Em relação à organização do grupo (cf. figura 121), o trabalho em grande grupo e o trabalho individualizado foram as modalidades privilegiadas, tendo sido observadas em todas as sessões observadas. O trabalho em pequenos grupos foi observado em apenas uma sessão, no 2.º ciclo, conduzida pelo participante MA2. O trabalho a pares esteve presente em 4 sessões observadas, 3 delas no 1.º ciclo. O participante MA1 foi o único que promoveu o trabalho a pares nos dois ciclos e o sujeito MA3 foi o único que não recorreu ao trabalho a pares (nem em pequenos grupos) em qualquer das aulas observadas.

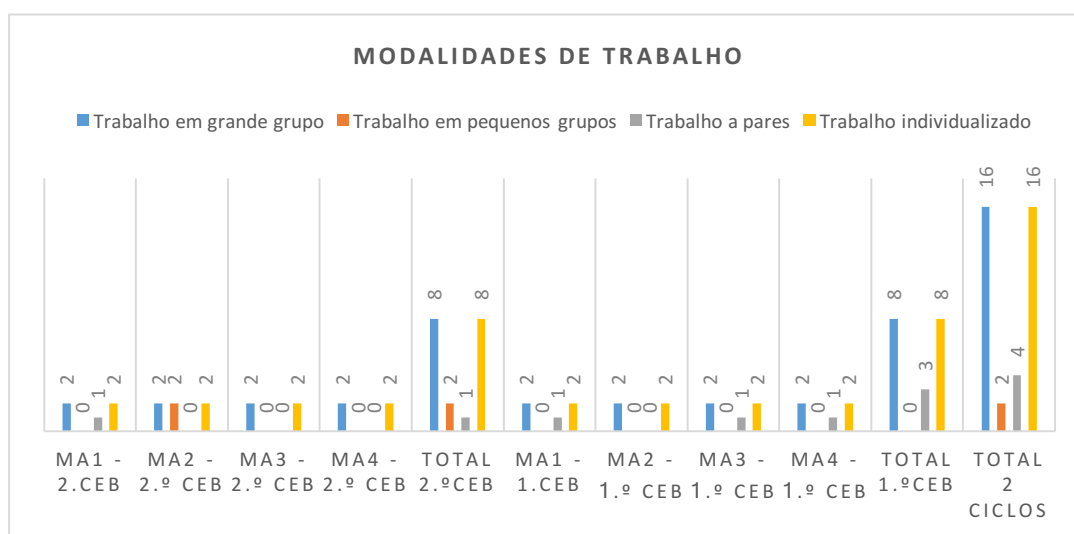


Figura 121. Modalidades de organização do grupo, por participante e ciclo de ensino.

No conjunto das dezasseis sessões observadas, os participantes propuseram trezentos e trinta e três exercícios aos alunos, na sua maioria de explicitação (61%), como se pode observar na figura 122.



Figura 122. Tipo de exercícios propostos aos alunos (percentagens globais).

Considerando apenas as tarefas de explicitação, verificamos que estas foram, essencialmente de classificação (31%), de explicitação do valor linguístico (30%), de definição ou regra (17%). As propostas de natureza indutiva e analítica reuniram percentagens menores, concretamente a observação ou manipulação de dados (9,1%), a generalização ou elaboração de conclusões (6,33%) e a explicitação e verificação de hipóteses (2,02%) (cf. figura 123).

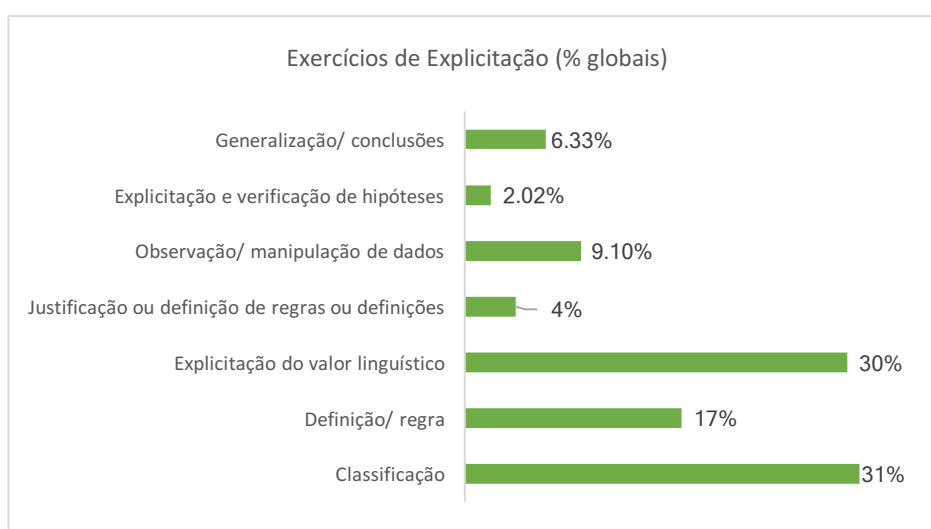


Figura 123. Exercícios de explicitação propostos aos alunos (percentagens globais).

Considerando as tarefas apresentadas por cada participante, importa referir que o participante MA4 foi o que propôs mais exercícios aos alunos (159), seguido do MA2 (87), do

MA3 (51) e do MA1 (36). Focalizando a tipologia dos exercícios (cf. figura 124), constatamos que as tarefas de explicitação são mais privilegiadas por todos os participantes (MA4: 31,83%, MA2: 17,12%, MA3: 7,51%, MA1: 5,1%). De igual modo, os exercícios de reconhecimento foram as propostas menos frequentes, ainda que as diferenças entre as percentagens destas tarefas e das de produção sejam pouco acentuadas.

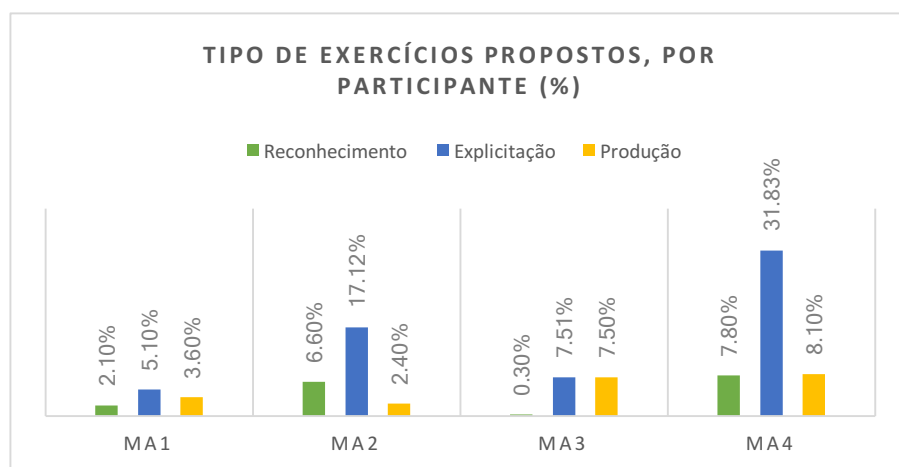


Figura 124. Tipo de exercícios propostos aos alunos, por participante.

Se nos centramos no tipo de tarefas de explicitação (cf. figura 125), podemos verificar algumas diferenças entre as práticas dos quatro finalistas. O participante MA1 apresentou apenas atividades de cariz indutivo, concretamente de observação/ manipulação de dados, explicitação e verificação de hipótese e generalização/ conclusões, ainda que com algumas fragilidades já indicadas anteriormente. O estudante MA2 não propôs nenhuma tarefa de cariz indutivo, mas apresentou algumas atividades de explicitação do valor linguístico e de justificação de regras ou definições, que incentivam a reflexão metalinguística. O sujeito MA3 só apresentou propostas de classificação ou de definição ou regra, tarefas tradicionalmente valorizadas e que parecem ser as que, de entre as tarefas de explicitação, fazem apelo a processos metacognitivos menos complexos. Por fim, o participante MA4, apesar de ter privilegiado as tarefas de explicitação de classificação (31), explicitação do valor linguístico (30) e de definição ou regra (17), propôs, também, nove tarefas de observação/ manipulação de dados, seis de generalização/ conclusões e duas de explicitação e verificação de hipóteses, além de quatro de justificação de regras ou definições.

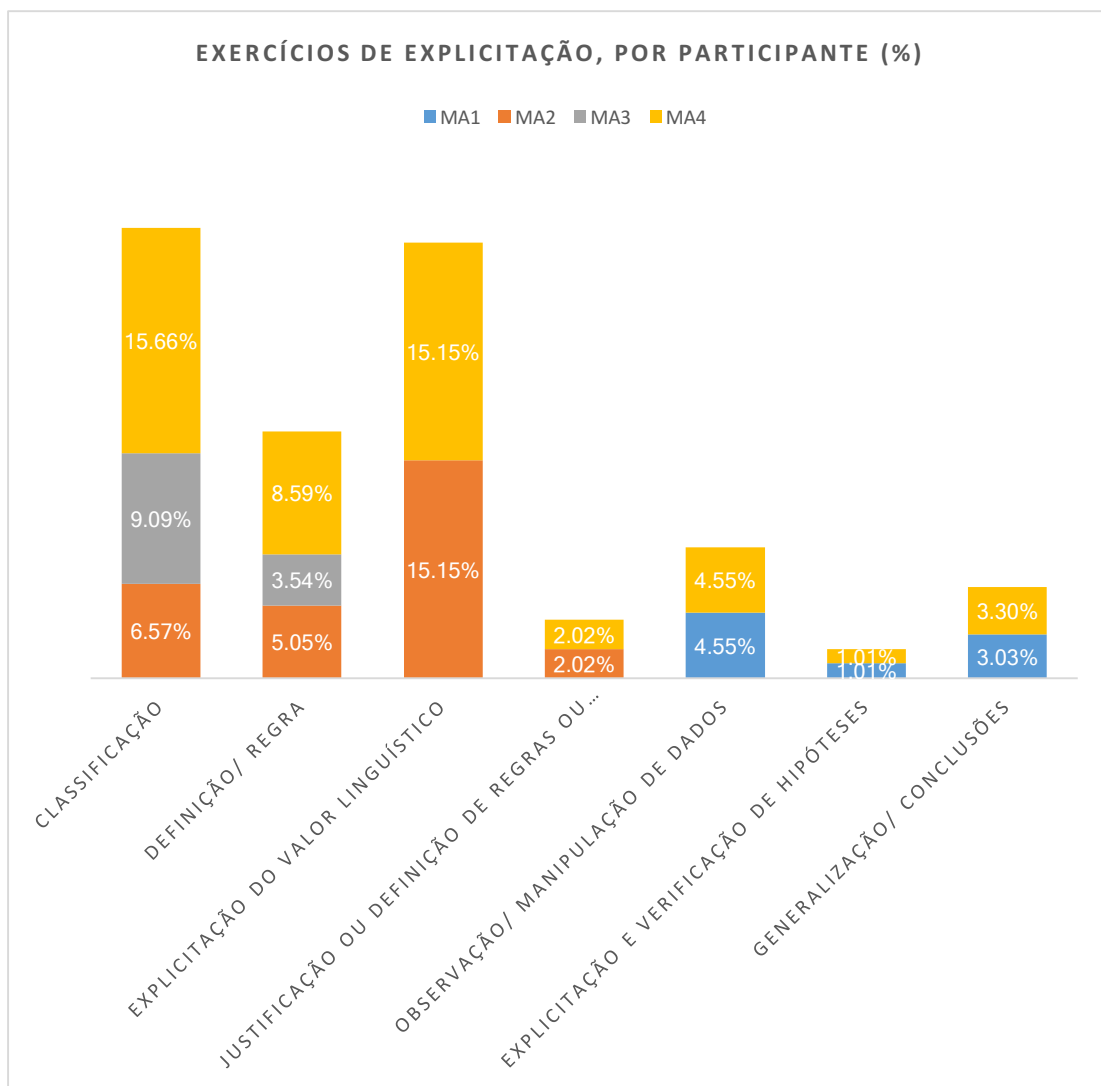


Figura 125. Exercícios de explicitação propostos aos alunos, por participante.

Relativamente aos exercícios de produção, como se pode observar na figura 126, a *palavra* foi a unidade linguística privilegiada (58%), seguida da *frase* (34%).

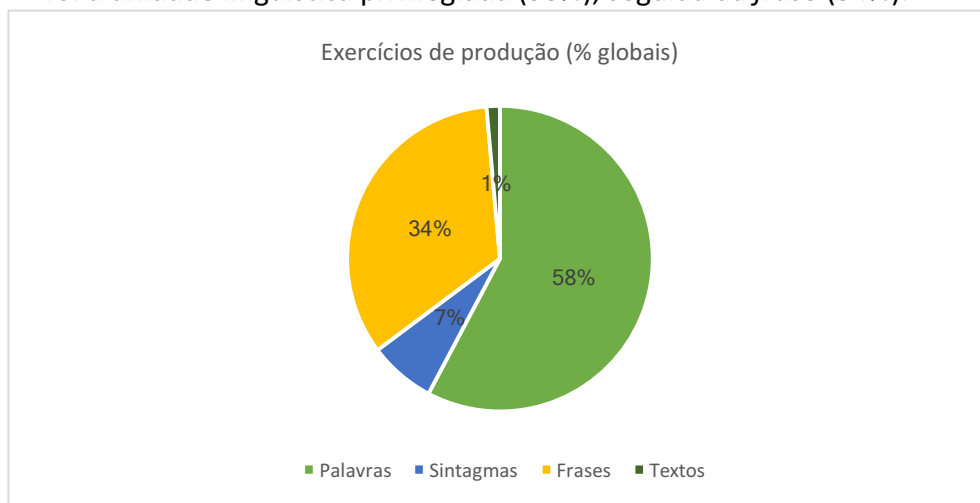


Figura 126.  
Exercícios de  
produção propostos  
aos alunos  
(percentagens  
globais).

Olhando, agora, para as diferenças entre os participantes, apercebemo-nos de que a valorização da *palavra* no conjunto das 71 tarefas de produção foi mais saliente nos exercícios propostos pelos participantes MA3 (32,39%) e MA4 (22,54%), enquanto a *frase* foi a unidade linguística mais frequente nas propostas dos participantes MA1 (11,26%) e MA2 (9,86%). Por outro lado, a análise da figura 127 evidencia que o *sintagma* só esteve presente em tarefas propostas pelos estudantes MA1 e MA4, representando percentagens de, respetivamente, 4,22% e 2,82% do conjunto de exercícios, e que a produção de *texto* foi solicitada apenas pelo finalista MA3.

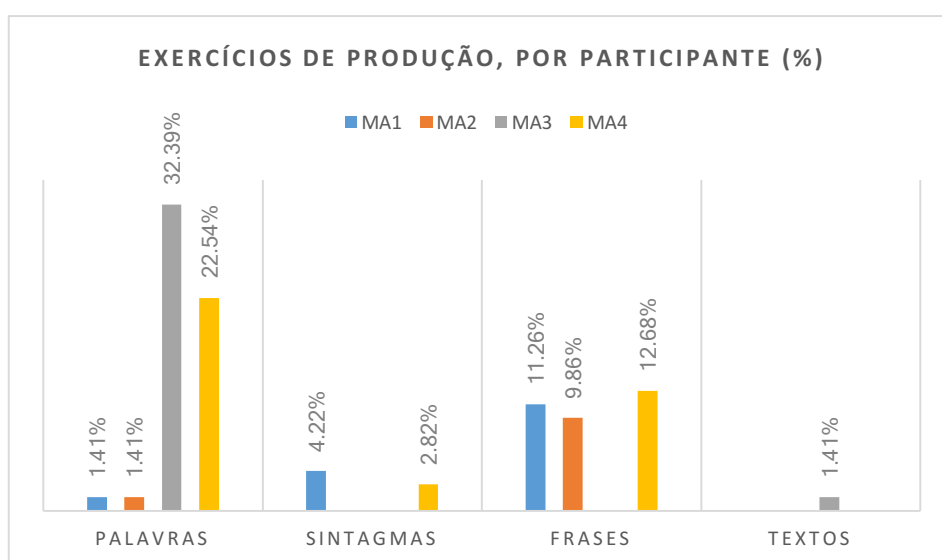


Figura 127. Exercícios de explicitação propostos aos alunos, por participante.

Uma análise comparativa dos resultados das observações realizadas nos dois níveis de ensino possibilita que enunciemos alguns elementos relevantes. No 1.º ciclo, foram propostos 147 exercícios, enquanto no 2.º ciclo os alunos realizaram 186 tarefas. Como se pode observar na figura 128, as percentagens de exercícios propostos de cada tipo seguiram uma progressão similar nos dois ciclos, na medida em que a maioria das propostas foram de explicitação, seguidas de tarefas de produção e, por fim, de reconhecimento. Não obstante, pode observar-se uma maior preponderância dos exercícios de explicitação no 2.º ciclo (66,14%) face ao 1.º ciclo (55,78%) e uma menor representatividade de tarefas de reconhecimento no 2.º ciclo (13,44%) do que no 1.º ciclo (21,09%).

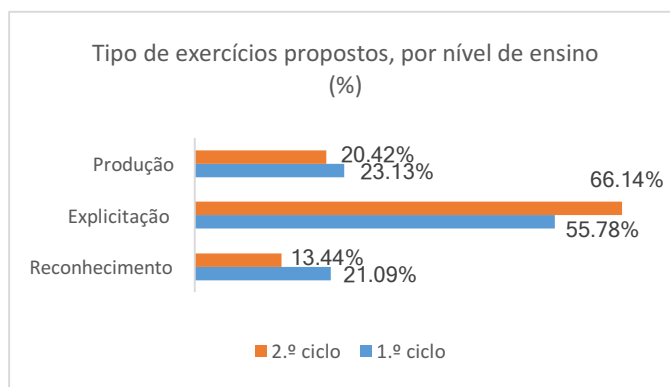


Figura 128. Exercícios de explicação propostos aos alunos, por nível de ensino.

Olhando, agora, o tipo de tarefas apresentadas por cada participante em cada nível educativo (cf. figura 129), constatamos que os exercícios propostos pelo participante MA1 são maioritariamente de explicação, seguidos de tarefas de produção e com uma pequena expressão de exercícios de produção (0,68%), enquanto que no 2.º ciclo as tarefas se distribuem de forma mais ou menos equilibrada pelos três tipos de exercícios; em ambos os níveis de ensino, o estudante MA2 privilegiou as atividades de explicação, com uma maior expressão no 1.º ciclo, seguidas de exercícios de reconhecimento e, por fim, de produção, estes últimos com pouca representatividade face ao conjunto dos exercícios propostos no 2.º ciclo (1,07%); o finalista MA3 só apresentou tarefas de produção (11,56%) e de explicação (7,48%) no 1.º ciclo e propôs uma percentagem reduzida (0,68%) de exercícios de reconhecimento no 2.º ciclo, tendo privilegiado as tarefas de explicação; o participante MA4, que, como já referido, propôs um elevado número de tarefas aos alunos (48 no 1.º ciclo e 111 no 2.º ciclo), focalizou de forma acentuada as tarefas de explicação, sobretudo no 2.º ciclo (45,16%), tendo, em segundo lugar, apresentado tarefas de produção no 2.º ciclo (10,75%) e de reconhecimento no 1.º ciclo (12,39%).

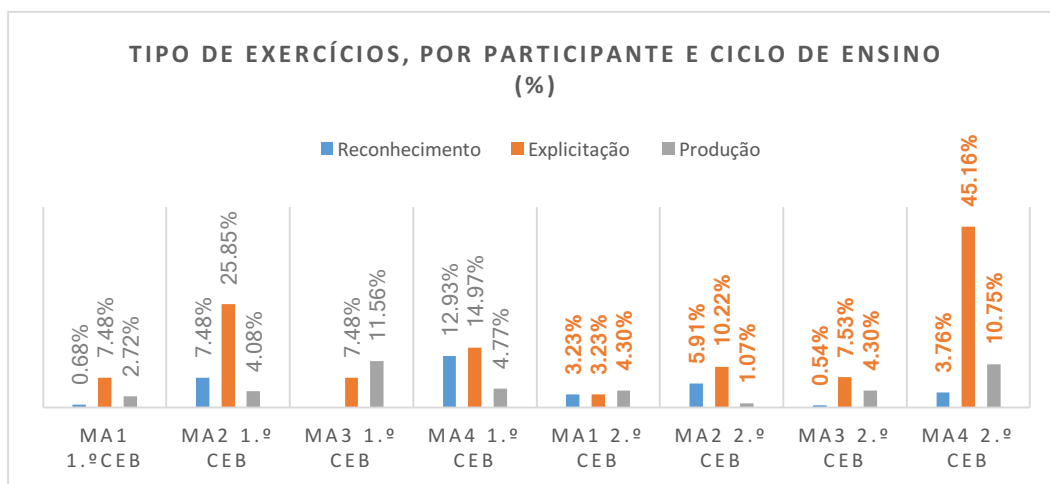


Figura 129. Tipo de exercícios propostos, por participante e ciclo de ensino.

Se nos centrarmos nas tarefas de explicitação realizadas (cf. figura 130), observamos que as percentagens de exercícios de cada tipo relativas ao conjunto dos exercícios propostos em cada ciclo são, de um modo geral, muito próximas, assinalando-se, seguidamente, apenas aqueles subtipos em que se regista uma diferença percentual superior a 5%. As tarefas de classificação e de explicitação do valor linguístico foram mais observadas no 2.º ciclo, com diferenças percentuais entre os dois ciclos de 11% e 7%, respetivamente, enquanto os exercícios de definição ou regra foram em número mais elevado no 1.º ciclo (diferença percentual entre ciclos de 9%).

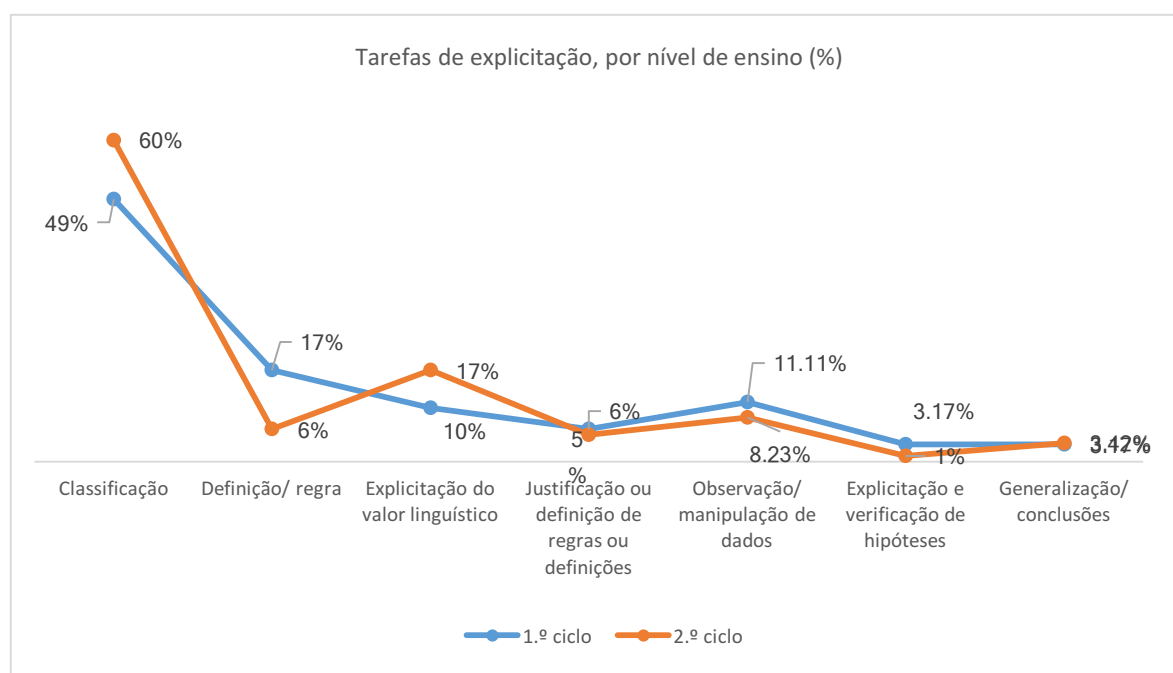


Figura 130. Exercícios de, por nível de ensino.

Analisando o subtipo de tarefas de explicitação colocadas em prática pelos quatro participantes nos dois ciclos (cf. figura 131), verificamos que todas os exercícios apresentados pelo participante MA1 são de cariz indutivo, sendo as tarefas de observação/ manipulação de dados preponderantes no 1.º ciclo e as de generalização/ conclusões no 2.º ciclo; o finalista MA2 desenvolve atividades de classificação, definição/ regra, explicitação do valor linguístico e justificação de regras ou definições nos dois ciclos, privilegiando a definição/ regra (12,7%) e a explicitação do valor linguístico (9,52%) no 1.º ciclo e a explicitação do valor linguístico (16,45%) e a classificação (8,22%) no 2.º ciclo; o estudante MA3 só propõe exercícios de classificação no que se refere ao 1.º ciclo e apresenta, também, algumas tarefas de definição/ regra no 2.º ciclo; o sujeito MA4 operacionaliza apenas tarefas de classificação (30, 16%) e de



definição/ regra (4,76%) no 1.º ciclo, enquanto que no 2.º ciclo colocou em prática um elevado número de tarefas de classificação (46,58% do conjunto dos exercícios realizados neste ciclo), não propôs exercícios de definição/ regra e apresentou algumas tarefas de observação/ manipulação de dados, justificação de regras ou definições, explicitação do valor linguístico, explicitação e verificação de hipóteses e generalização/ conclusões.

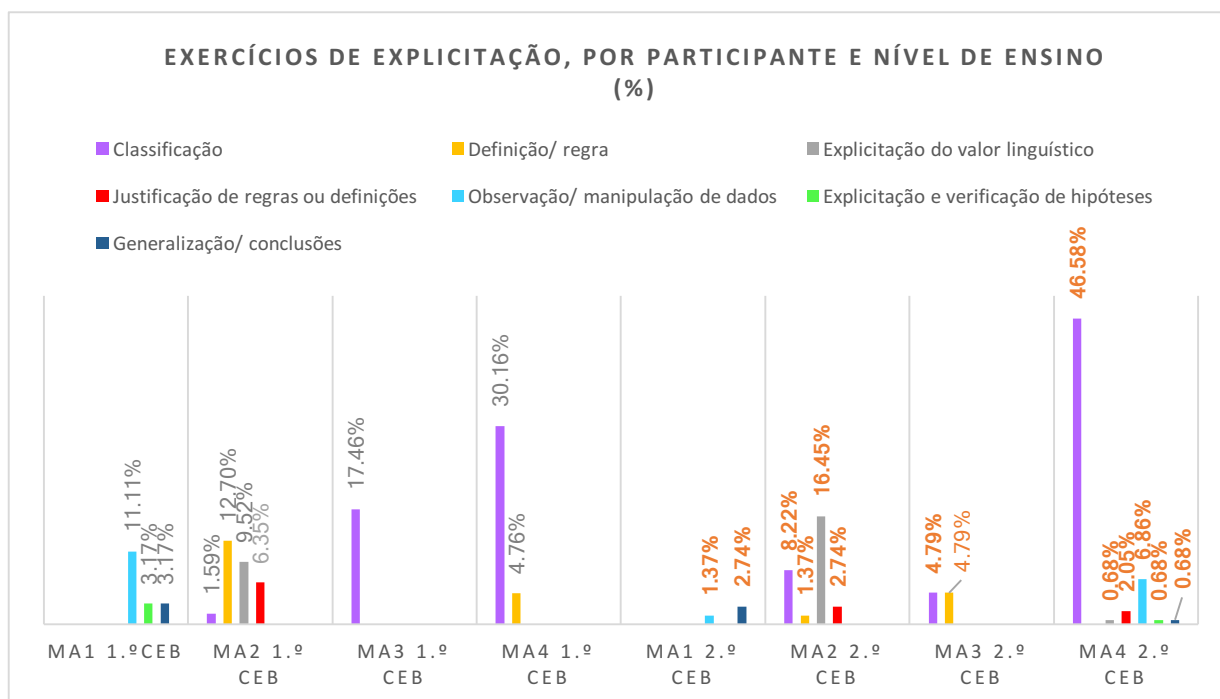


Figura 131. Exercícios de, por participante e nível de ensino.

Relativamente aos exercícios de produção (cf. figura 132), foram observadas trinta tarefas desta tipologia no 1.º ciclo e quarenta e duas no 2.º ciclo. Como se pode observar no gráfico abaixo, a grande maioria das tarefas de produção contemplou a unidade *palavra* (80%) no 1.º ciclo, enquanto a maior parte dos exercícios deste tipo observados no 2.º ciclo envolveu a produção de frases (47,61%), ainda que os exercícios de produção de palavras tenham tido uma percentagem próxima (40%). Por outro lado, a produção de sintagmas não foi observada no 1.º ciclo e a produção de texto só foi solicitada neste nível educativo.

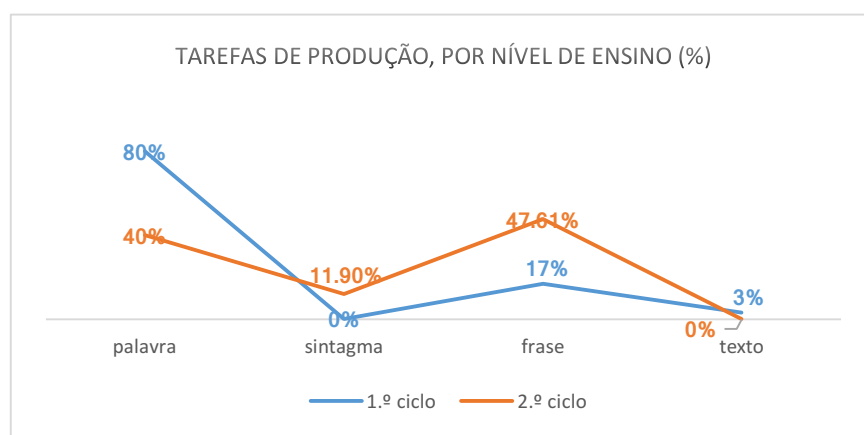


Figura 132. Exercícios de produção, por nível de ensino.

Analisando os exercícios de produção apresentados pelos participantes em cada nível de ensino (cf. figura 133), verificamos que o estudante MA1 apresentou tarefas de produção de frases em ambos os ciclos, de palavras, no 1.º ciclo, e de sintagmas, no 2.º ciclo; o participante MA2 apenas propôs exercícios de produção de frases, no 1.º ciclo, tendo operacionalizado algumas tarefas de produção de palavras no 2.º ciclo, além das de construção de frases; o sujeito MA3 valorizou a produção de palavras em ambos os níveis educativos, com especial proeminência no 1.º ciclo, tendo solicitado também a construção de texto, no 1.º ciclo, e de frases, no 2.º ciclo; o finalista MA4 só apresentou tarefas de produção de palavras no 1.º ciclo, tendo também proposto exercícios de construção de frases e alguns de produção de sintagmas, no 2.º ciclo.

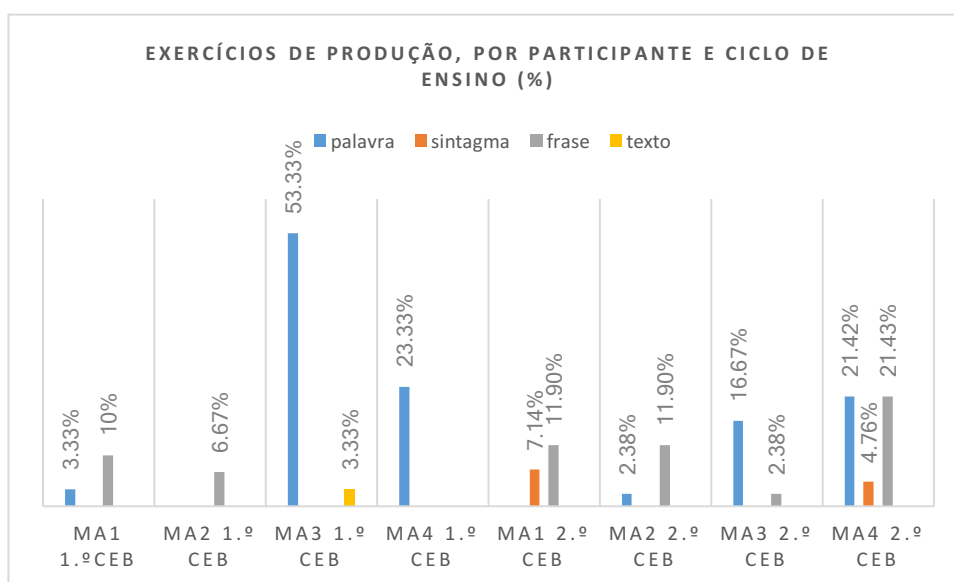


Figura 133. Exercícios de produção, por participante e ciclo de ensino.

Relativamente aos recursos didáticos utilizados pelos participantes nas sessões observadas, os materiais utilizados foram, por ordem decrescente de frequência, o quadro (em 15 sessões), os cadernos dos alunos (em 14 sessões), fichas elaboradas pelos estagiários (em 9 sessões), obras literárias ou excertos ou adaptações destas (em 8 sessões), manuais ou livros de exercícios (em 5 sessões), cartões (em 3 sessões), apresentações ou jogos em *powerpoint* (em duas sessões), gramáticas ou dicionários (em duas sessões), cartões (em uma sessão) e a sebenta dos alunos (em uma sessão).

## 5.6. Análise do discurso dos quatro participantes

A análise do discurso dos quatro participantes na entrevista final realizada no final do seu percurso de formação inicial passou por duas fases, uma primeira de recorte das unidades de registo e transformação em indicadores (cf. exemplo, anexo BL), feita individualmente para cada um dos participantes, e uma segunda fase de agrupamento dos indicadores em subcategorias e em categorias, considerando os quatro sujeitos (cf. anexo BM). Esta análise permitiu enquadrar as respostas dos finalistas em cinco temas (cf. quadro geral da análise de conteúdo, anexo BN): experiência de aprendizagem da gramática como estudante (i), com 2,97% das unidades de registo; concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática (ii), com 17,41% das unidades de registo; representações sobre as suas práticas de ensino da gramática (iii), com 36,73% das unidades de registo; concepções e práticas sobre os documentos curriculares e de apoios (iv), com 4,46% das unidades de registo; e formação e desenvolvimento profissional docente no âmbito da gramática (v), com 38,43% das unidades de registo.

### 5.6.1. Tema I: Experiência de aprendizagem da gramática como estudante

Quanto ao tema I (cf. anexo BO), o discurso dos entrevistados foi organizado em duas categorias: *abordagem favorecida pelos professores no percurso escolar* (i), com 42,86% das unidades de registo no tema; e *relação com a Língua no percurso escolar* (ii), com 57,14% das unidades de registo no tema.

Em relação à *abordagem favorecida pelos professores no percurso escolar*, foram identificadas duas subcategorias, a *abordagem dedutiva* e as *consequências para as aprendizagens dos alunos*, cada uma com 50% das unidades de registo da categoria. Relativamente à primeira, esta baseou-se num único indicador, *apresentação de regras/ estruturas/ paradigmas pelo professor/ lidas no manual como ponto de partida das atividades*. Quanto à segunda, foram indicadas a *aprendizagem memorística, de curta duração*, a *pouca compreensão dos conteúdos* e a *dificuldade na mobilização do*

*conhecimento para situações do quotidiano como consequências para as aprendizagens dos alunos, como 33,3(3)% das unidades de registo da subcategoria cada.*

No que se refere à *relação com a Língua no percurso escolar*, foram identificadas duas subcategorias, a *apetência para a Língua*, com 25% das unidades de registo da categoria, e a *apetência para a gramática*, com 75% das unidades de registo da categoria. A primeira assenta num único indicador, *gosto pela Língua*, enquanto a segunda se baseia em quatro indicadores, *experiências positivas de aprendizagem da gramática* (33,3(3)%UR/ SC), *experiências negativas de aprendizagem da gramática* (16,6(6)% UR/ SC), *gosto pela gramática* (33,3(3)%/ SC) e *gosto pela sintaxe* (16,6(6)% UR/ SC).

### **5.6.2. Tema II: Concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática**

Relativamente ao tema II (cf. anexo BP), a análise de conteúdo das entrevistas permitiu enquadrar o discurso dos participantes em três categorias: *representações sobre o conceito e a didática da gramática* (i), com 28,05% das unidades de registo; *importância relativa atribuída às cinco competências nucleares da Língua Portuguesa* (ii), com 17,07% das unidades de registo; e *posicionamento sobre situações de ensino e aprendizagem da gramática* (iii), com 54,88% das unidades de registo.

Analisando a primeira categoria, *representações sobre o conceito e a didática da gramática*, as respostas dos estudantes foram integradas nas subcategorias *representações sobre o conceito* (60,87%UR/ cat.) e *importância do conhecimento linguístico dos alunos* (36,13%UR/ cat.). A primeira engloba seis indicadores, sendo eles *identificação das designações Conhecimento Explícito da Língua e Gramática* (21,43%UR/ SC), *maior ligação afetiva à designação Gramática* (7,14%UR/ SC), *maior adequação da designação Conhecimento Explícito da Língua* (21,43%UR/ SC), *não correspondência entre a utilização da designação Conhecimento Explícito da Língua e o desenvolvimento de um trabalho de explicitação do conhecimento implícito* (7,14%UR/ SC), *maior importância da prática efetiva dos docentes do que da designação utilizada* (7,14%UR/ SC) e *afirmação da adequação da designação Conhecimento Explícito da Língua devido ao trabalho de explicitação do conhecimento gramatical implícito* (35,71%UR/ SC). Quanto à segunda subcategoria, *importância do*

*conhecimento linguístico dos alunos*, esta integra três indicadores: *perspetivação do conhecimento intuitivo como ponto de partida das atividades* (44,4(4)%UR/ SC); *reconhecimento da necessidade de se ter em consideração os conhecimentos prévios dos alunos* (44,4(4)%UR/ SC) e *afirmação da importância de se desconstruir as concepções alternativas dos alunos* (11,1(1)%UR/ SC).

Quanto à segunda categoria, *importância relativa atribuída às cinco competências nucleares da Língua Portuguesa*, da análise de conteúdo da entrevista emergiram três subcategorias: *funções atribuídas ao conhecimento gramatical* (57,14%UR/ cat.); *valorização das cinco competências pelos cooperantes* (35,72%UR/ cat.) e *valorização das cinco competências pelo estagiário* (7,14%UR/ cat.). A primeira integra um único indicador, *reconhecimento da influência do conhecimento gramatical sobre as outras competências linguísticas*. A *valorização das cinco competências pelos cooperantes* engloba três indicadores, a *desvalorização do CEL face às restantes competências nucleares pelo professor cooperante do 1.º ciclo* (40%UR/ SC), a *desvalorização do CEL face à escrita pelo professor cooperante do 2.º ciclo* (20%UR/ SC) e a *sobrevalorização do CEL face às outras competências pelo professor cooperante do 2.º ciclo* (40%UR/ SC). A *valorização das cinco competências pelo cooperante* integra somente um indicador, *desvalorização do CEL face à leitura e à escrita pelo estagiário, na sua prática em 1.º ciclo*.

Relativamente à terceira categoria, *posicionamento perante situações de ensino e aprendizagem da gramática*, o discurso dos entrevistados foi enquadrado em seis subcategorias. A primeira, *estruturação e sistematicidade do trabalho do CEL* (4,4(4)%UR/ cat.), foi baseada no indicador *valorização da sistematicidade e estruturação no trabalho do CEL*. A segunda, *flexibilidade face à planificação* (8,89%UR/ cat.), foi evidenciada pela *discordância face à utilização do manual como uma planificação a seguir do princípio ao fim*. A terceira, *ensino e utilização de terminologia metalinguística nas aulas* (2,2(2)%UR/ cat.), assentou no *reconhecimento da importância do ensino de metalinguagem gramatical*. A quarta, *atitudes face a uma abordagem indutiva* (57,78%UR/ cat.), integra dez indicadores, seguidamente apresentados por ordem decrescente de frequência: *valorização das aprendizagens por reflexão e descoberta* (19,24% UR/ SC); *valorização da estrutura de percursos indutivos* (15,38% UR/ SC); *perspetivação dos laboratórios gramaticais como*

*contextos propícios à aprendizagem (15,38%UR/ SC); atribuição de importância ao incentivo à reflexão linguística e metalinguística (15,38%UR/ SC); manifestação do desejo de colocar em prática atividades de natureza indutiva (7,69%UR/ SC); postura crítica face à insuficiência de reflexão e descoberta no percurso apresentado (7,69%UR/ SC); atribuição de um grau de dificuldade elevado à operacionalização de percursos indutivos (7,69%UR/ SC); perspetivação dos percursos indutivos como contextos que favorecem a motivação dos alunos (3,85%UR/ SC); adequação da terminologia “laboratório gramatical (3,85%UR/ SC) e identificação de uma necessidade de colocar os alunos a escreverem as suas conclusões antes de ser apresentado o quadro final de síntese/ sistematização (3,85%UR/ SC). A quinta subcategoria, *atitudes face a uma abordagem expositiva* (17,78%UR/ cat.), engloba quatro indicadores, designadamente, *identificação de uma abordagem expositiva* (37,5%UR/ SC), *postura crítica face a uma abordagem expositiva da gramática* (25%UR/ SC), *valorização da apresentação de regras e estruturas pelo professor no momento inicial de introdução de conteúdos, seguida de percursos de exploração e descoberta* (25%UR/ SC) e *identificação das aulas expositivas como as mais comuns* (12,5%UR/ SC). Por fim, a sexta subcategoria, *contextualização das aprendizagens*, assenta na *valorização da importância de se adaptar as atividades à experiência e ao quotidiano dos alunos*.*

### **5.6.3. Tema III: Representações sobre as suas práticas de ensino da gramática**

No que se refere ao tema III (cf. anexo BQ), *representações sobre as suas práticas de ensino da gramática*, emergiram oito categorias da análise de conteúdo das entrevistas: *abordagem favorecida pelo estagiário* (5,78%UR/T); *tipo de atividades propostas aos alunos* (16,76%UR/T); *tipo de exercícios propostos aos alunos* (5,78%UR/T); *princípios estratégicos* (15,7%UR/T); *modalidades de organização do grupo* (1,73%UR/T); *recursos didáticos utilizados* (13,88%UR/T); *avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito do CEL* (5,2%UR/T); e *diferenças entre ciclos de ensino* (35,26%UR/T).

Em relação à primeira categoria, *abordagem favorecida pelo estagiário*, foram identificadas duas subcategorias. A primeira, *abordagem dedutiva* (10%UR/ cat.) baseou-se num único indicador, *apresentação da estrutura pelo estagiário, num momento inicial*. A segunda, *abordagem indutiva* (90%UR/ cat.), assenta em cinco indicadores, enunciados de seguida, por

ordem decrescente de frequência: tentativa de operacionalização de aprendizagens por descoberta, em pequenos passos (33,3(3)%UR/ SC); incentivo à realização de aprendizagens por reflexão e descoberta, em pequenos passos (33,3(3)%UR/ SC); apresentação de um laboratório gramatical (11,1(1)%UR/ SC); apresentação de observação e comparação de dados (11,1(1)%UR/ SC); e apresentação de tarefas de generalização/ conclusões (11,1(1)%UR/ SC).

No que se refere à segunda categoria, *tipo de atividades propostas aos alunos*, foram criadas quatro subcategorias. A primeira subcategoria, *atividades de construção de conhecimento* (13,79%UR/ cat.), integra os indicadores *predomínio de atividades de construção de conhecimento* (75%UR/SC) e *realização de atividades de construção de conhecimento* (25%UR/ SC). A segunda subcategoria, *atividades de treino* (13,79%UR/ cat.), engloba os indicadores *predomínio de atividades de treino* (75%UR/ SC) e *realização de atividades de treino* (25%UR/ SC). A terceira subcategoria, *atividades de avaliação* (13,79%UR/ cat.), inclui os indicadores *realização de atividades de avaliação* (25%UR/ SC) e *não realização de atividades especificamente criadas para a avaliação* (75%UR/ SC). A quarta subcategoria, *atividades de mobilização do CEL para outras competências* (56,63%UR/ Cat.) assenta em seis indicadores: *criação de situações de mobilização do conhecimento gramatical para a escrita* (41,18%UR/ SC); *favorecimento de situações de mobilização do conhecimento gramatical para outras competências de forma não estruturada* (17,66%UR/ SC); *realização de atividades de mobilização do CEL para outras competências* (11,76%UR/ SC); *reconhecimento da importância da mobilização do conhecimento gramatical para outros contextos de uso* (11,76%UR/ SC); *criação de situações de mobilização de conhecimento gramatical para a leitura* (11,76% UR/ SC); e *não realização de atividades de mobilização do CEL para outras competências de forma estruturada* (5,88%UR/ SC).

Relativamente à terceira categoria, *tipo de exercícios propostos aos alunos*, foram identificadas seis subcategorias, nomeadamente: *reconhecimento* (40%UR/ cat.), baseada na *realização de exercícios de reconhecimento*; *classificação* (20%UR/ cat.), assente na *realização de exercícios de classificação*; *justificação de regras ou definições* (10%UR/ cat.), evidenciada pela *realização de tarefas de justificação de regras ou definições*; *observação/ manipulação de dados* (10%UR/ cat.), indiciada pela *realização de tarefas de observação/ manipulação de*

*dados; explicitação/ verificação de hipóteses (10%UR/ cat.), sustentada na realização de tarefas de explicitação/ verificação de hipóteses; e generalização/ conclusões (10%UR/ Cat.), visível pela realização de tarefas de generalização/ conclusões.*

Quanto à quarta categoria, *princípios estratégicos*, o discurso dos participantes em contexto de entrevista foi enquadrado em três subcategorias. A primeira, *estrutura sequencial* (44,4(4)%UR/ cat.), assenta em quatro indicadores, designadamente, *seleção de conteúdos, estratégias e metodologias feita de acordo com a orientação da professora cooperante* (58,3(3)%UR/ SC), *rentabilização de ocorrências espontâneas em sala de aula* (25%UR/ SC), *atividades organizadas mediante o princípio da progressão* (8,3(3)%UR/ SC) e *preocupação com a consolidação de conteúdos previamente introduzidos* (8,3(3)%UR/ SC). A segunda subcategoria, *atenção ao aluno* (25,93%UR/ cat.), emergiu de cinco indicadores, nomeadamente, *questionamento oral dos alunos* (42,86%UR/ SC), *preocupação em trabalhar os conteúdos em que os alunos têm dificuldades mais acentuadas* (14,285%UR/ SC), *preocupação com a criação de condições para a realização de aprendizagens significativas* (14,285%UR/ SC) e *preocupação em propor atividades apelativas* (14,285%UR/ SC). A terceira subcategoria, *integração curricular* (29,63%UR/ cat.), foram considerados três indicadores: *inexistência de rotinas ou regularidades na sequenciação do trabalho das várias competências linguísticas* (37,5%UR/ SC); *trabalho do CEL regularmente em articulação com as outras competências* (37,5%UR/ SC); e *trabalho do CEL a partir de outras competências* (25%UR/ SC).

Considerando a quinta categoria, *modalidades de organização do grupo*, as respostas dos participantes foram enquadradas em duas subcategorias, *trabalho individual* (33,3(3)%UR/ cat.), evidenciado pela *realização de atividades de treino individualmente*, e *trabalho em grupo* (66,67%UR/ cat.), indiciado pela *correção de exercícios realizada em grande grupo* (50%UR/ SC) e pela *organização de trabalho a pares, de forma a atuar nas ZDP* (50%UR/ SC).

No que diz respeito à sexta categoria, *recursos didáticos utilizados*, foram consideradas sete subcategorias. A primeira, *o(s) responsável(eis) pela seleção/ construção de recursos didáticos* (4,17%UR/ cat.) assentou na *construção de todos os materiais pelos estagiários*. A segunda subcategoria, *jogos* (20,8(3)%UR/ cat.), englobou a *utilização de jogos, para treino* (60%UR/ SC) e *utilização de cartões com palavras* (40%UR/ SC). A terceira subcategoria, *fichas*



(29,17%UR/ cat.), foi indiciada pela *utilização de fichas de trabalho* (71,43%UR/ SC) e pela *utilização de fichas informativas/ de sistematização* (28,57%UR/ SC). A quarta subcategoria, *manuals* (12,5%UR/ cat.), assenta na *utilização de manuais/ livros de exercícios*. A quinta subcategoria, *instrumentos de normalização linguística* (4,17%UR/ cat.), baseou-se na *utilização de gramáticas pelos alunos*. A sexta subcategoria, *recursos audiovisuais* (8,3(3)%UR/ cat.), é visível pela *utilização de powerpoint*. A sétima subcategoria *critérios de seleção/ adaptação/ construção de recursos utilizados* (20,8(3)%UR/ cat.) passa ela *adaptação/ construção de materiais selecionados ao contexto*.

Analisando a sétima categoria, *avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito do CEL*, foram identificadas três subcategorias. A primeira, *modalidades* (33,3(3)%UR/ cat.), incluiu a *realização de avaliação formativa* (33,3(3)%UR/ SC), a *realização de avaliação sumativa* (33,3(3)%UR/ SC) e a *avaliação das aprendizagens no âmbito do CEL a partir de atividades de mobilização do conhecimento gramatical para outras competências* (33,3(3)%UR/ SC). A segunda subcategoria, *instrumentos* (44,4(4)%UR/ cat.), engloba a *utilização de grelhas de avaliação/ análise das atividades* (50%UR/ cat.) e a *utilização de grelhas de observação* (50%UR/ cat.). Quanto à terceira subcategoria, *balanço das aprendizagens realizadas pelos alunos* (22,2(2)%UR/ cat.), integra a *dificuldade em explicar como foi feita a avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito do CEL* e a *afirmação da falta de motivação dos alunos para a aprendizagem da gramática*, com 50% das unidades de registo da subcategoria cada.

Em relação à oitava categoria, *diferenças entre ciclos de ensino*, foram definidas sete subcategorias. A primeira, o *papel do cooperante* (16,39%UR/ cat.) emergiu de quatro indicadores, designadamente, a *menor recetividade face às propostas dos estagiários no 2.º ciclo* (50%UR/ SC), a *menor orientação para o trabalho do CEL por parte da professora cooperante no 2.º ciclo* (30%UR/ SC), as *poucas competências de realização de atividades de reflexão e descoberta dos alunos do 2.º ciclo por falta de hábito de trabalho de natureza indutiva* (10%UR/ SC) e a *diferenciação das práticas dos cooperantes do 2.º ciclo das aprendizagens realizadas na formação inicial* (10%UR/ SC). A segunda subcategoria, *planos do CEL trabalhados* (22,95%UR/ cat.), integra oito indicadores: *incidência no plano das classes das palavras no 2.º ciclo* (21,42%UR/ SC); *incidência no plano sintático no 2.º ciclo* (14,29%UR/ SC); *incidência no plano morfológico no 2.º ciclo* (14,29%UR/ SC); *incidência no*

plano sintático no 1.º ciclo (14,29%UR/ SC); incidência no plano das classes das palavras no 1.º ciclo (14,29%UR/ SC); incidência no plano da representação gráfica e ortográfica no 1.º ciclo (7,14%UR/ SC); incidência no plano morfológico no 1.º ciclo (7,14%UR/ SC); e incidência no plano fonológico no 1.º ciclo (7,14%UR/ SC). A terceira subcategoria, *estratégias e atividades* (13,11%UR/ cat.), inclui sete indicadores, nomeadamente, *mais exercícios de treino no 2.º ciclo* (25%UR/ SC), *sequenciação das atividades de CEL a partir da ativação de conhecimentos prévios e de uma sistematização final, no 1.º ciclo* (12,5%UR/ SC), *sequenciação das atividades do CEL de acordo com o manual* (12,5%UR/ SC); *utilização de mais fichas de trabalho no 2.º ciclo* (12,5%UR/ SC); *exercícios de treino realizados individualmente no 2.º ciclo* (12,5%UR/ SC); *operacionalização de percursos expositivos no 2.º ciclo* (12,5%UR/ SC) e *pouca integração curricular no 1.º ciclo* (12,5%UR/ SC). A quarta subcategoria, *preparação das aulas* (6,56%UR/ cat.) engloba quatro indicadores, a *não consulta do DT no 1.º ciclo, a consulta do DT no 2.º ciclo, a consulta de apontamentos das UC do curso de formação inicial, no 2.º ciclo e consulta de recursos online no 1.º ciclo*, com 25% das unidades de registo por subcategoria, cada. A quinta subcategoria, *recursos didáticos* (13,11%UR/ cat.), decorre dos indicadores *o manual como o recurso mais utilizado no 2.º ciclo* (75%UR cat.), *utilização do manual no 1.º ciclo para realização de trabalhos de casa* (12,5%UR/ SC) e *utilização da gramática no 1.º ciclo* (12,5%UR/ SC). A sexta subcategoria, *tempo letivo dedicado ao CEL* (27,87%UR/ cat.), inclui onze indicadores, designadamente *perecentagem elevada de tempo letivo dedicado ao CEL no 2.º ciclo* (23,53%UR/ SC), *poucas sessões focalizadas no CEL no 1.º ciclo* (11,77%UR/ SC), *muitas sessões focalizadas no CEL no 2.º ciclo* (11,77%UR/SC), *pouco tempo letivo dedicado ao CEL no 1.º ciclo* (11,77%UR/ SC), *poucas sessões focalizadas no CEL no 2.º ciclo* (5,88%UR/ SC), *muitas sessões focalizadas no CEL no 1.º ciclo* (5,88%UR/ SC), *número equivalente de sessões focalizadas no CEL em ambos os ciclos* (5,88%UR/ SC), *pouco tempo letivo dedicado ao CEL no 2.º ciclo* (5,88%UR/ SC), *percentagem elevada de tempo letivo dedicado ao CEL no 1.º ciclo* (5,88%UR/ SC), *percentagem um pouco abaixo dos 20% de tempo letivo dedicado ao CEL no 1.º ciclo* (5,88%UR/ SC) e *percentagem um pouco acima dos 20% de tempo letivo dedicado ao CEL nos dois níveis* (5,88%UR/ SC).

#### **5.6.4. Tema IV: Concepções e práticas sobre os documentos curriculares e de apoio**

No tema IV (cf. anexo BR), foi considerada apenas uma categoria, *conhecimento e práticas de utilização de documentos curriculares e de apoio*, organizada em quatro subcategorias. A primeira, *conhecimento e utilização do programa de Português (Reis, 2009)* (14,29%UR/ cat.), integra a *utilização das metas curriculares para a seleção de conteúdos* (33,3(3)%UR/ SC) e a *utilização do programa* (66,67%UR/ SC). A segunda subcategoria, *conhecimento e utilização dos guiões de implementação do programa de Português* (19,05%UR/ cat.) resultou do *reconhecimento do GIP – CEL*. A terceira categoria, *utilização do Dicionário Terminológico* (38,09%UR/ cat.), assentou na *consulta do DT* (62,5%UR/ SC), na *identificação de divergências entre a terminologia metalinguística ensinada aos alunos na instituição de estágio e o DT* (25%UR/ SC) e *contributo para o compromisso assumido pela instituição de, a partir do ano letivo seguinte, utilizar a metalinguagem gramatical em conformidade com o DT* (12,5%UR/ SC). A quarta categoria, *utilização de instrumentos de apoio e de normalização linguística* (28,57%UR/ cat.), resulta de quatro indicadores, nomeadamente *utilização de gramáticas pelo estagiário para preparação das aulas* (33,3(3)%UR/ SC), *utilização dos manuais dos alunos como documento de consulta* (33,3(3)% UR/ SC), *utilização de apontamentos de UC do curso de formação inicial para consulta* (16,67%UR/ SC) e *utilização de recursos online* (16,67%UR/ SC).

#### **5.6.5. Tema V: Desenvolvimento profissional docente no âmbito da gramática**

No tema V (cf. anexo BS), foram identificadas dez categorias: *reconhecimento de necessidades de formação* (28,74%UR/T); *preparação para o ensino do CEL* (9,2%UR/ T); *atitudes dos estudantes face ao seu percurso de desenvolvimento profissional no âmbito da gramática* (6,32%UR/ T); *perspetivação da formação inicial no processo de construção do conhecimento profissional* (7,47%UR/ T); *unidades curriculares mais valorizadas no curso de formação inicial* (25,29%UR/ T); *pontos fortes da formação inicial relacionados com a preparação para o ensino da gramática* (9,2%UR/ T); *pontos fracos da formação inicial relacionados com a preparação para o ensino da gramática* (5,17%UR/ T); *sugestões de melhoria do programa formativo no que se refere à preparação para o ensino da gramática* (5,75%UR/ T), *identificação de outros elementos relevantes na construção do conhecimento profissional no*

*âmbito da gramática (2,29%UR/ T); e representações de si próprio como profissional (0,57%UR/ T).*

Analisando a primeira categoria, *reconhecimento de necessidades de formação*, emergiram três subcategorias da análise de conteúdo das entrevistas, sendo elas, por ordem decrescente de frequência, *aprofundamento de conhecimentos sobre conteúdos disciplinares (50%UR/ cat.)*, *alargamento dos conteúdos sobre didática (26%UR/ cat.)* e *atualização (24%UR/ cat.)*. Em relação às necessidades de *aprofundamento de conhecimentos sobre conteúdos disciplinares*, foram considerados os indicadores relacionados com o maior ou o menor grau de dificuldade atribuído pelos participantes a componentes linguísticas e posicionamento face à formação no domínio científico. Quanto às componentes consideradas de maior dificuldade, foram identificados os indicadores *identificação da função sintática de complemento oblíquo como área de maior dificuldade (16%UR/ SC)*, *reconhecimento de dúvidas relativamente aos quantificadores (12%UR/ SC)*, *identificação da função sintática de modificador como área de maior dificuldade (8%UR/ SC)*, *reconhecimento de maiores dificuldades nas funções sintáticas em geral (8%UR/ SC)*, *identificação das classes de palavras como área de maior dificuldade (4%UR/ SC)*, *identificação da morfologia como área que coloca dificuldades (4%UR/ SC)*, *reconhecimento de maiores dificuldades na sintaxe em geral (4%UR/ SC)*, *reconhecimento de dúvidas relativamente aos pronomes (4%UR/ SC)* e *reconhecimento de dúvidas relativamente aos advérbios (4%UR/ SC)*. No que se refere aos elementos considerados de menor dificuldade, foram registados os indicadores *identificação da sintaxe como área de menor dificuldade (4%UR/ SC)*, *identificação das classes das palavras como área de menor dificuldade (4%UR/ SC)* e *identificação da morfologia como área que coloca poucas dificuldades (4%UR/ SC)*. Relativamente ao posicionamento dos entrevistados face à sua formação no domínio científico, foram definidos os indicadores *manifestação de vontade em aprofundar os conhecimentos científicos de um modo geral (12%UR/ SC)*, *afirmação da vontade de ter mais formação no âmbito do conhecimento científico (4%UR/ SC)*, *manifestação do desejo de ter mais formação em sintaxe, em geral (4%UR/ SC)* e *manifestação do desejo de ter mais formação nas funções sintáticas, em geral (4%UR/ SC)*.

A segunda subcategoria, *alargamento dos conhecimentos sobre didática*, integra um indicador relacionado com o posicionamento face à formação no domínio pedagógico do

conteúdo, a *manifestação da vontade de aprofundar os seus conhecimentos sobre didática do CEL, em geral* (7,69%UR/ SC) e oito indicadores baseados no reconhecimento de fragilidades, seguidamente apresentados por ordem decrescente de frequência: *dificuldades na construção de laboratórios gramaticais* (23,08%UR/ SC); *dificuldades em criar/ adaptar materiais à situação concreta* (15,38%UR/ SC); *dificuldades no processo de transposição didática* (15,38%UR/ SC); *dificuldades na planificação de sequências didáticas* (7,69%UR/ SC); *dificuldades na criação de situações de mobilização do conhecimento gramatical para outras competências* (7,69%UR/ SC); *atribuição de dificuldade ao ensino da terminologia gramatical aos alunos* (7,69%UR/ SC); *pouca experiência na construção de materiais didáticos* (7,69%UR/ SC); e *dificuldades em levar os alunos a descobrirem as regras e as estruturas gramaticais por si próprios* (7,69%UR/ SC).

A terceira subcategoria, *atualização*, assenta em dois indicadores, *necessidade de atualização face à “nova” terminologia* (66,67%UR/ SC) e *reconhecimento da necessidade constante de atualização* (33,3(3)%UR/ SC).

Focalizando a segunda categoria, *preparação para o ensino do CEL*, o discurso dos participantes foi enquadrado em duas subcategorias. A primeira, *autoconfiança quanto à sua preparação para o ensino da gramática* (62,5%UR/ cat.), engloba os indicadores *reconhecimento de dúvidas/ lacunas* (60%UR/ SC), *atribuição de um grau razoável à sua preparação para a leção do CEL* (30%UR/ SC) e *confiança na sua preparação para o ensino da gramática* (10%UR/ SC). A segunda, *representações sobre a sua preparação para o ensino do CEL no 1.º e no 2.º ciclos* (37,5%UR/ cat.), decorre dos indicadores *afirmação de uma melhor preparação para a leção do CEL no 1.º ciclo do que no 2.º ciclo* (66,67%UR/ SC) e *atribuição de um grau de preparação para a leção do CEL equivalente nos dois ciclos* (33,3(3)%UR/ SC).

Em relação à terceira categoria, *atitudes dos estudantes face ao seu percurso de desenvolvimento profissional no âmbito da gramática*, foram consideradas duas subcategorias. A primeira, *perspetivação do processo de desenvolvimento profissional* (36,36%UR/cat.), resulta do indicador *perspetivação da formação no âmbito do CEL ainda em desenvolvimento*. A segunda, *modalidades de formação equacionadas* (63,64%UR/ cat.),

inclui os indicadores *perspetivação da continuidade do desenvolvimento profissional através da participação em ações de formação contínua* (71,43%UR/ cat.) e *afirmação da ausência de intenção de continuar o seu desenvolvimento profissional através da realização de um curso de formação avançada (doutoramento)* (28,57%UR/ SC).

Quanto à quarta categoria, *perspetivação da formação inicial no processo de construção do conhecimento profissional*, a análise de conteúdo das entrevistas finais conduziu à definição de duas subcategorias: *transformações ocorridas atribuídas à formação inicial a nível das conceções sobre o ensino da gramática* (53,85%UR/ cat.) e *transformações ocorridas atribuídas à formação inicial a nível das conceções sobre o ensino e a aprendizagem em geral* (46,15%). No que se refere às transformações das conceções sobre o ensino da gramática, foram considerados quatro indicadores: *afirmação da transformação das conceções sobre a gramática e a forma como o ensino e a aprendizagem da gramática devem decorrer durante a formação inicial* (42,85%UR/ SC); *reconhecimento da existência de conhecimento gramatical implícito e da importância da sua explicitação* (28,57%UR/ SC); *afirmação da não transformação das conceções sobre a gramática e a forma como o ensino e a aprendizagem da gramática devem decorrer durante a formação inicial* (14,29%UR/ SC); e *atribuição de um papel de reforço de conceções anteriores à formação inicial* (14,29%UR/ SC). Quanto às transformações ocorridas no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem em geral, foram identificados dois indicadores, *valorização das aprendizagens por reflexão e descoberta atribuída à formação inicial* e *compreensão da importância de se envolver os alunos nas aprendizagens atribuída à formação inicial*, com 50% das unidades de registo da subcategoria, cada.

Relativamente à quinta categoria, *unidades curriculares mais valorizadas no curso de formação inicial*, foram analisadas duas subcategorias: *unidades curriculares mais valorizadas na licenciatura* (52,27%UR/ cat.) e *unidades curriculares mais valorizadas no mestrado* (47,73%UR/ cat.). Quanto à licenciatura, foram identificados, no âmbito do conhecimento do conteúdo, os indicadores *valorização da UC de licenciatura Sintaxe e Semântica do Português para a construção do conhecimento científico* (17,39%UR/ SC), *valorização da UC de licenciatura Fonologia e Morfologia do Português para a construção do conhecimento científico* (17,39%UR/ SC), *valorização da UC de licenciatura Técnicas de Expressão Oral e*

*Escrita para a construção do conhecimento científico (4,35%UR/ SC), valorização da UC de Língua e Cultura Portuguesa para a construção do conhecimento científico (4,35%UR/ SC), valorização da UC de Linguística e Aquisição da Linguagem para a construção do conhecimento científico (4,35%UR/ SC) e valorização do trabalho da “nova” terminologia desenvolvido na UC de licenciatura Sintaxe e Semântica do Português (4,35%UR/ SC). Quanto ao conhecimento pedagógico do conteúdo, foram considerados os indicadores valorização da UC de licenciatura Didática da Língua Portuguesa na Educação Básica para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo (17,39%UR/ SC), valorização da UC de licenciatura Fonologia e Morfologia do Português para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo (8,7%UR/ SC), valorização da UC de licenciatura Sintaxe e Semântica do Português para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo (8,7%UR/ SC) e valorização da UC de licenciatura Linguística, Aquisição da Linguagem para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo (8,7%UR/ SC) e valorização da UC de licenciatura Língua e Cultura Portuguesa para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo (4,35%UR/ SC).*

No que se refere ao mestrado, foram destacados, no âmbito do conhecimento do conteúdo, a valorização da UC de mestrado Gramática Textual para a construção do conhecimento científico sobre gramática (14,29%UR/ SC) e a valorização da UC de mestrado Didática da Língua Portuguesa para a construção do conhecimento científico sobre gramática (4,76%UR/ SC). Em relação ao conhecimento pedagógico do conteúdo, foram identificados a valorização da UC de mestrado Gramática Textual para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo sobre gramática (28,57%UR/ ) e a valorização da UC de mestrado Didática da Língua Portuguesa para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo sobre gramática (19,05%UR/ SC). Considerando o trabalho desenvolvido nas unidades curriculares de mestrado, foram, também, identificados os indicadores identificação da UC Gramática Textual como o elemento mais positivo do curso de formação inicial (9,52%UC/ SC), valorização da componente teórica da UC Gramática Textual (4,76%UR/ SC), valorização da componente prática da UC Gramática Textual (4,76%UR/ SC), valorização do feedback dado aos alunos na UC Gramática Textual (4,76%UR/ SC) e valorização da construção de laboratórios gramaticais na UC Gramática Textual (4,76%UR/ SC). Registou-se, ainda, a valorização das UC de mestrado Prática de Ensino Supervisionada I e Prática de Ensino Supervisionada II para a construção do conhecimento profissional e as práticas (4,76%UR/ SC).

Quanto à sexta categoria, *pontos fortes da formação inicial relacionados com a preparação para o ensino da gramática*, o discurso dos estudantes foi enquadrado em seis subcategorias. A primeira, *supervisão* (37,5%UR/ cat.), englobou três indicadores: *reconhecimento do apoio dado pelos professores de didática específica para a planificação do trabalho do CEL* (66,67%UR/ SC); *reconhecimento do apoio dado pelos professores tutores* (16,67%UR/ SC); e *reconhecimento do apoio dado pelos professores cooperantes* (16,67%UR/ SC). A segunda subcategoria, *estágios* (18,75%UR/ cat.), assentou exclusivamente na *valorização da realização de estágios*. A terceira subcategoria, *metodologias* (18,75%UR/ cat.), integra os indicadores *contacto com metodologias e estratégias diferentes para abordar os mesmos conteúdos*, *o trabalho de grupo como modalidade de trabalho favorecida por muitos docentes* e *a solicitação de trabalhos de reflexão sobre a prática como motor de desenvolvimento profissional*, com 33,3(3)% das unidades de registo da subcategoria, cada. A quarta subcategoria, *estrutura* (12,5%UR/ cat.) baseou-se num único indicador, a *estrutura do curso*. A quinta subcategoria, *conteúdos* (6,25%UR/ cat.), foi evidenciada pelo *contacto com nova terminologia*. Por fim, a sexta subcategoria, *níveis educativos privilegiados* (6,25%UR/ SC), aponta para uma *valorização do trabalho direccionado para o 2.º ciclo na UC de mestrado Didática da Língua Portuguesa*.

No que diz respeito à sétima categoria, *pontos fracos da formação inicial relacionados com a preparação para o ensino da gramática*, esta foi operacionalizada em três subcategorias. A primeira subcategoria, *conteúdos* (55,56%UR/ cat.), integrou quatro indicadores: *número elevado de conteúdos para pouco tempo útil* (40%UR/ SC); *pouco aprofundamento de conteúdos gramaticais na licenciatura* (20%UR/ SC); *pouca incidência na gramática na UC de mestrado Didática da Língua Portuguesa* (20%UR/ SC); e *insuficiência na preparação para o ensino da leitura e da escrita* (20%UR/ SC). A segunda subcategoria, *supervisão* (33,3(3)%UR/ cat.), baseou-se, exclusivamente, na *atribuição de pouca influência aos supervisores institucionais sobre a forma como promoveu o ensino e a aprendizagem do CEL*. Por fim, a terceira categoria, *níveis educativos privilegiados* (11,1(1)%UR/ cat.), baseou-se no indicador *trabalho direccionado para o 2.º ciclo praticamente inexistente na UC de licenciatura Didática da Língua Portuguesa na Educação Básica*.



Em relação à oitava categoria, *sugestões de melhoria do programa formativo no que se refere à preparação para o ensino da gramática*, foram analisadas cinco subcategorias. A primeira, *sequência* (30%UR/ cat.), passa pela sugestão de *antecipação da UC Gramática Textual para o primeiro ano do mestrado, antes da prática*. A segunda subcategoria, *supervisão* (30%UR/ cat.), assenta na proposta de *realização de mais observações por parte dos professores tutores e das didáticas específicas nos estágios em ambos os ciclos*. A terceira subcategoria, *unidades curriculares* (20%UR/ cat.), integra as sugestões de *organização de uma unidade curricular específica sobre iniciação à leitura e à escrita* e de *organização de uma unidade curricular eletiva sobre gramática*, com 50% das unidades de registo na subcategoria, cada. A quarta subcategoria, *conteúdos* (10%UR/ cat.), baseia-se na proposta de se integrar *mais formação científica na formação inicial*. A quinta subcategoria, *investigação sobre formação* (10%UR/ cat.), contempla a *afirmação da importância da realização de estudos em que se questione os estudantes sobre a sua formação*.

Considerando a nona categoria, *identificação de outros elementos relevantes na construção do conhecimento profissional no âmbito da gramática*, integra apenas uma subcategoria, *experiências de aprendizagem da gramática, como aluno*, que resulta de dois indicadores: *atribuição de influência às experiências de aprendizagem da gramática, enquanto aluno, sobre a forma como ensina gramática* (75%UR/ SC) e *não atribuição de influência às experiências de aprendizagem da gramática, enquanto aluno, sobre a forma como ensina gramática* (25%UR/ SC).

A última categoria definida neste tema, *representações de si próprio como profissional*, assenta numa única subcategoria, *identidade profissional*, que, por sua vez, se baseia no indicador *identificação de si próprio como professor do 2.º ciclo*.

## 5.7. Síntese reflexiva sobre os resultados face aos objetivos gerais de investigação

Nesta secção, será apresentada uma reflexão sobre os resultados relativos aos quatro casos estudados, organizados de acordo com os objetivos gerais de investigação.

### 5.7.1. Concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática (objetivo geral de investigação 1)

O cruzamento dos elementos obtidos através da utilização das diferentes técnicas de recolha e análise da informação permitiu chegar a alguns resultados no que diz respeito à relação com a Língua e com a gramática evidenciada pelos quatro casos estudados e que são sintetizados na tabela 84, procedimento que se revelou fulcral de forma a credibilizar os resultados apresentados nesta investigação, tal como defendido por vários investigadores (Calderhead, 1988; Ferreira, 2012; Ketelle & Roegiers, 1999, Lessard-Hébert, 2005; Flick, 2002; etc.). De facto, este procedimento é fundamental para garantir a validade da investigação (Ketelle & Roegiers, 1999) e, por outro lado, permite aceder à complexidade e à profundidade dos fenómenos em análise (Flick, 2002).

Tabela 84.

*Relação com a Língua e a gramática: triangulação (4 casos)*

Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
Motivação para a aprendizagem da gramática, enquanto aluno (questionário, entrevista)	Motivação para a aprendizagem da gramática, enquanto aluno (questionário, entrevista)	Falta de motivação para a aprendizagem da gramática, enquanto aluno (questionário) Motivação para a aprendizagem da gramática, enquanto aluno (entrevista)	Falta de motivação para a aprendizagem da gramática, enquanto aluno (questionário, entrevista)
Experiências positivas de aprendizagem da gramática (questionário)	Experiências positivas de aprendizagem da gramática (questionário, entrevista)	Experiências negativas de aprendizagem da gramática (questionário) Experiências positivas de aprendizagem da gramática (entrevista)	Experiências negativas de aprendizagem da gramática (questionário, entrevista)

Gosto pela gramática (questionário, entrevista)	Gosto pela gramática (questionário)	Gosto pela gramática (entrevista)	NO
Motivação para o ensino da gramática (questionário)	Motivação para o ensino da gramática (questionário)	Motivação para o ensino da gramática (questionário)	NO

Como se pode verificar pela leitura da tabela, a análise dos resultados decorrentes das diferentes técnicas indicou relações de congruência relativamente aos casos 1, 2 e 4. Por um lado, os participantes MA1 e MA2 afirmaram, no questionário 1 e na entrevista final, a sua motivação para a aprendizagem da gramática, enquanto alunos, revelaram ter tido experiências positivas de aprendizagem da gramática (no questionário 1 e, no caso 2, na entrevista final), declararam gostar de gramática (no questionário 1 e, no caso 1, na entrevista final) e declararam, no questionário 1, a sua motivação para o ensino da gramática. Por outro lado, o estudante MA4 revelou, no questionário 1 e na entrevista final, a sua falta de motivação para a aprendizagem da gramática, como aluno, e ter experiências negativas de aprendizagem desta competência linguística.

Se considerarmos o caso 3, observamos algumas inconsistências resultantes do cruzamento dos resultados alcançados pela aplicação das várias técnicas (cf. tabela 84). Importa assinalar que o finalista MA3 afirmou não ter sido um aluno motivado para a aprendizagem da gramática e ter vivenciado experiências negativas de aprendizagem da gramática no seu percurso escolar, no questionário 1. No entanto, na entrevista final, o mesmo participante declarou ter sido um aluno motivado para a aprendizagem da gramática e ter tido experiências positivas de aprendizagem da competência no seu percurso. Em contexto de entrevista, este finalista afirmou o seu gosto pela gramática e a sua motivação para ensinar esta competência. Esta dissonância revela que “o discurso nem sempre é coerente, ocorrendo contradições ao longo de vários momentos que o compõem” (Ferreira, 2012, p. 118), por vezes difíceis de compreender. Os motivos na base destas incongruências são de difícil identificação, podendo dever-se a uma eventual recuperação de memórias do participante proporcionado pela interação verbal entre o entrevistado e a entrevistadora, na modalidade oral, durante a entrevista, o que poderá não ter ocorrido na situação de preenchimento do questionário, não interativa e realizada apenas na modalidade escrita.

Focalizando, agora, as concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática, a análise dos dados resultantes das várias técnicas favoreceu o enquadramento dos resultados nas categorias *valorização da gramática, influência do conhecimento gramatical sobre outras competências, complexidade associada à gramática e didática da gramática* (cf. tabela 86). Neste processo de investigação de concepções, foi particularmente relevante o confronto da informação obtida através de técnicas de observação indireta, que permitiram a caracterização, a análise e a interpretação do discurso dos sujeitos, com a observação direta, que possibilitou a caracterização e a análise das práticas, procurando identificar consistências e inconsistências com a finalidade de aceder às concepções individuais, através de um raciocínio dialético entre as várias componentes.

Como se pode observar na tabela 85, os quatro participantes valorizaram a gramática de forma consistente, na medida em que, no questionário 1, declararam que a aprendizagem desta competência é importante para os alunos e quer no questionário 1, quer na entrevista final, revelaram valorizar as cinco competências nucleares da Língua Portuguesa de forma equilibrada. Os estudantes atribuíram, no questionário 1, percentagens equilibradas de tempo letivo reservado ao trabalho do CEL, na ordem dos 20%, tendo, na entrevista final, dois deles (MA1 e MA4) afirmado ter dedicado mais tempo ao CEL do que às restantes competências no 2.º ciclo. O finalista MA1 declarou, na entrevista final, ter trabalhado muito pouco esta competência no 1.º ciclo.

Tabela 85.

*Concepções sobre a gramática e a didática da gramática: triangulação (4 casos)*

Categoria: valorização da gramática			
Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
A aprendizagem da gramática é importante para os alunos (questionário)	A aprendizagem da gramática é importante para os alunos (questionário)	A aprendizagem da gramática é importante para os alunos (questionário)	A aprendizagem da gramática é importante para os alunos (questionário)
Valorização equilibrada das cinco competências nucleares da LP (questionário, entrevista)	Valorização equilibrada das cinco competências nucleares da LP (questionário, entrevista)	Valorização equilibrada das cinco competências nucleares da LP (questionário, entrevista)	Valorização equilibrada das cinco competências nucleares da LP (questionário, entrevista)
Atribuição de uma percentagem elevada de	Atribuição de uma percentagem elevada de	Atribuição de uma percentagem elevada de	Atribuição de uma percentagem elevada de

tempo letivo dedicado ao CEL (questionário, entrevista – 2.º ciclo) Pouco tempo letivo dedicado ao CEL no 1.º ciclo (entrevista)	tempo letivo dedicado ao CEL (questionário, entrevista)	tempo letivo dedicado ao CEL (questionário, entrevista)	tempo letivo dedicado ao CEL (questionário, entrevista)
<b>Categoria: influência do conhecimento gramatical sobre as outras competências</b>			
O conhecimento gramatical não é essencial para o sucesso nas outras competências linguísticas (questionário) O conhecimento gramatical é influente sobre o sucesso nas outras competências linguísticas (entrevista)	O conhecimento gramatical é influente sobre o sucesso nas outras competências linguísticas (questionário, entrevista)	O conhecimento gramatical é influente sobre o sucesso nas outras competências linguísticas (questionário, entrevista)	O conhecimento gramatical é influente sobre o sucesso nas outras competências linguísticas (questionário, entrevista)
<b>Categoria: complexidade associada à gramática</b>			
A gramática é complexa/difícil e está em constante mudança (questionário, entrevista)	A gramática está em constante mudança (entrevista)	A gramática está em constante mudança (entrevista)	A gramática é complexa/difícil e está em constante mudança (questionário, entrevista)
<b>Categoria: didática da gramática</b>			
O CEL deve ser trabalhado de forma estruturada e sistemática (questionário, entrevista)	O CEL deve ser trabalhado de forma estruturada e sistemática (questionário, entrevista) O trabalho de conteúdos gramaticais deve resultar da exploração das situações comunicativas (observação)	O CEL deve ser trabalhado de forma estruturada e sistemática (questionário, entrevista)	O CEL deve ser trabalhado de forma estruturada e sistemática (questionário, entrevista)
O trabalho de conteúdos gramaticais deve seguir um percurso indutivo (questionário, observação, entrevista)	O trabalho de conteúdos gramaticais deve seguir um percurso indutivo (questionário, entrevista) Deve haver uma explicitação inicial das regras e estruturas (questionário, observação)	O trabalho de conteúdos gramaticais deve seguir um percurso indutivo (questionário, entrevista)	O trabalho de conteúdos gramaticais deve seguir um percurso indutivo (questionário, entrevista) Deve haver uma explicitação inicial das regras e estruturas (observação, entrevista)
O ensino e a utilização de terminologia metalinguística nas aulas são fundamentais	O ensino e a utilização de terminologia metalinguística nas aulas	O ensino e a utilização de terminologia metalinguística nas aulas	O ensino e a utilização de terminologia metalinguística nas aulas

(questionário, entrevista, observação)	são fundamentais (questionário, entrevista)	são fundamentais (questionário, entrevista)	são fundamentais (questionário, entrevista)
O CEL deve ser trabalhado em articulação com as outras competências (entrevista)	O CEL deve ser trabalhado em articulação com as outras competências (questionário, entrevista)	O CEL deve ser trabalhado em articulação com as outras competências (questionário, entrevista)	O CEL deve ser trabalhado em articulação com as outras competências (questionário, entrevista)
O CEL não deve ser trabalhado em articulação com as outras competências (questionário)			

Relativamente à influência do conhecimento gramatical sobre outras competências, os participantes MA2, MA3 e MA4 revelaram, no questionário 1 e na entrevista final, que consideram que o conhecimento gramatical é influente sobre o sucesso nas outras competências linguísticas. Em relação ao estudante MA1, regista-se uma inconsistência, na medida em que, no questionário 1, afirma que o conhecimento gramatical não é essencial para o sucesso nas outras competências linguísticas, mas, na entrevista final, afirma a influência deste conhecimento sobre as restantes competências nucleares, o que se poderá dever, entre outros fatores, a alguma interferência linguística na compreensão dos enunciados.

No que se refere à complexidade associada à gramática, todos os participantes afirmam que a gramática está em constante mudança. Os estudantes MA1 e MA4, como se pode verificar na tabela 85, revelam, tanto no questionário 1 como na entrevista, considerar esta competência complexa e difícil.

Quanto à didática da gramática, os quatro participantes afirmaram a importância da utilização e do ensino de terminologia metalinguística nas aulas, no questionário 1 e na entrevista final, o que foi reforçado, de forma consistente, pela observação direta, no caso 1 e, apesar de algumas divergências face ao Dicionário Terminológico, nos casos 3 e 4. Esta valorização é consentânea com as orientações curriculares e com a essencialidade da terminologia na construção do conhecimento (Jesus, 2005). Assim, os participantes parecem encarar a utilização e o ensino de terminologia metalinguística como um elemento inerente

ao conhecimento profissional e às práticas do professor de Português, ainda que se tenha registado alguma inconsistência neste campo numa das aulas observadas, no caso 2.

Considerando a integração curricular, os estudantes MA2, MA3 e MA4 declaram, no questionário 1 e na entrevista, que o conhecimento explícito da língua deve ser trabalhado em articulação com as outras competências linguísticas, reconhecendo a importância desta integração curricular para as aprendizagens em geral, enfatizada por autores como Correia (2004), Rodrigues (2011), Santana & Soares (2005), Santana (2011), Sardinha (2011), entre outros. Todavia, o finalista MA1 apresentou um discurso contraditório neste domínio, na medida em que, na entrevista final, afirmou a importância desta integração curricular, mas, no questionário 1, declarou que o CEL não deve ser trabalhado em articulação com as restantes competências nucleares, contradição, mais uma vez, de difícil compreensão.

Relativamente à estruturação do trabalho do CEL, nos casos 1, 3 e 4, esta é valorizada, uma vez que declaram, na entrevista e no questionário 1, que esta competência deve ser trabalhada de forma estruturada e sistemática, operacionalização aliás defendida por vários autores, como Costa (2009), Duarte (2000), entre outros. O reconhecimento desta relevância indicia, novamente, a atribuição de importância ao conhecimento explícito da língua no quadro do ensino e da aprendizagem do Português. Por outro lado, considerando o caso 2, apercebemo-nos de alguma incongruência, dado que, apesar de o discurso do participante MA2, quer na entrevista, quer no questionário, indiciar a valorização desta sistematicidade e estruturação, a observação direta apontou para a conceção de que o trabalho do CEL deve resultar das situações comunicativas, o que foi particularmente evidente na última sessão observada, em que não foi planificada uma intervenção no âmbito do CEL, tendo este sido alvo de uma exploração assistemática e superficial. Equaciono, neste ponto, a interferência da presença da observadora na sala, dado que a análise da planificação da sessão revelou que não tinham sido definidos conteúdos e descritores de desempenho específicos do CEL, tendo acabado por ter sido abordados alguns conteúdos de forma aparentemente improvisada, provavelmente em virtude da minha presença.

No que diz respeito ao tipo de abordagem da gramática indiciado pelos estudantes, somente no caso 1 se registou uma consistência e solidez na perspetivação do trabalho de conteúdos

gramaticais segundo um percurso indutivo, reforçada no questionário 1, na entrevista final e na observação direta. No caso 3, foi valorizada a construção de conhecimento linguístico e metalinguístico segundo percursos indutivos tanto no questionário 1 como na entrevista final. No entanto, esta valorização não foi observada na prática. A maior parte das atividades de construção de conhecimento observadas no conjunto dos quatro participantes aproximou-se de percursos indutivos. No entanto, foram poucas as atividades de construção de conhecimento (6), tendo sido observadas essencialmente atividades de treino e de mobilização de conhecimento gramatical, com pouca margem para reflexão e descoberta. Relativamente aos casos 2 e 4, importa assinalar algumas incoerências neste âmbito, uma vez que os participantes declaram, no questionário 1 e na entrevista, que o trabalho de conteúdos gramaticais deve seguir um percurso indutivo, mas evidenciaram a valorização da explicitação inicial das regras e estruturas que se pretende trabalhar nas aulas observadas e, ainda, no caso 1, no questionário, e, no caso 2, na entrevista final. Esta inconsistência entre a prática e discurso sobre a prática é coerente com os resultados trazidos a lume por outros trabalhos, como o de Ferreira (2012), podendo dever-se a diferentes representações, entre a investigadora e os participantes, sobre os tipos de abordagem da gramática, à pouca consciência do tipo de trabalho desenvolvido ou à adoção do que podemos designar por discurso “politicamente correto”, no qual os sujeitos formatam as suas respostas e os seus comentários de acordo com o que pensam que o entrevistador quer ouvir ou que avalia como correto ou acertado, possivelmente por se sentirem inibidos de assumir determinados comportamentos perante os outros. Sendo eu docente na instituição de formação inicial em que estes participantes estudavam, poderá, novamente, ter existido a interferência da variável *investigador*. Ainda assim, esta situação só parcialmente pode justificar as inconsistências evidenciadas no estudo de Ferreira (2012), na medida em que os participantes eram professores de 2.º ciclo que não tinham outra ligação contextual com a investigadora, além da atividade docente.

### **5.7.2. Conhecimento gramatical (objetivo geral de investigação 2)**

Considerando, agora, o conhecimento científico no âmbito da gramática, será seguidamente apresentada uma visão dos resultados globais dos quatro participantes no que se refere às tarefas de emissão de juízos de conformidade com a norma e de identificação, justificação e



correção de desvios encontrados. Como se pode observar na figura 134, o participante MA1 apresentou uma percentagem média de correção nos três tipos de tarefas (emissão de juízo, explicitação e correção) de 69,2%, tendo a percentagem mais elevada (78,6%) incidido nas tarefas de emissão de juízos de conformidade com a norma e a mais baixa (55,3%) nas de explicitação. O estudante MA2 teve a mesma percentagem de correção na formulação de juízos, mas regista uma percentagem média de acertos inferior, de 64,8%, em resultado dos valores inferiores nos exercícios de correção de enunciados desviantes (68,4%) e de identificação e justificação de desvios (47,4%). O finalista MA3 foi o que registou uma percentagem média de correção mais elevada (71,27%), ainda que as tarefas de explicitação tenham sido realizadas com uma percentagem de correção inferior às dos dois primeiros (42,1%). O sujeito MA4 foi aquele que obteve a percentagem média de correção mais baixa dos quatro casos (40,73%), com especial destaque para a explicitação, em que se registou uma percentagem de correção inferior a 8%. O elevado número de não respostas que se verificou no caso 4 justifica, em larga medida, os baixos valores obtidos por este participante, o que poderá evidenciar, possivelmente, a sua insegurança neste campo, uma atitude de pouco comprometimento face às tarefas propostas ou a combinação dos dois fatores referidos.

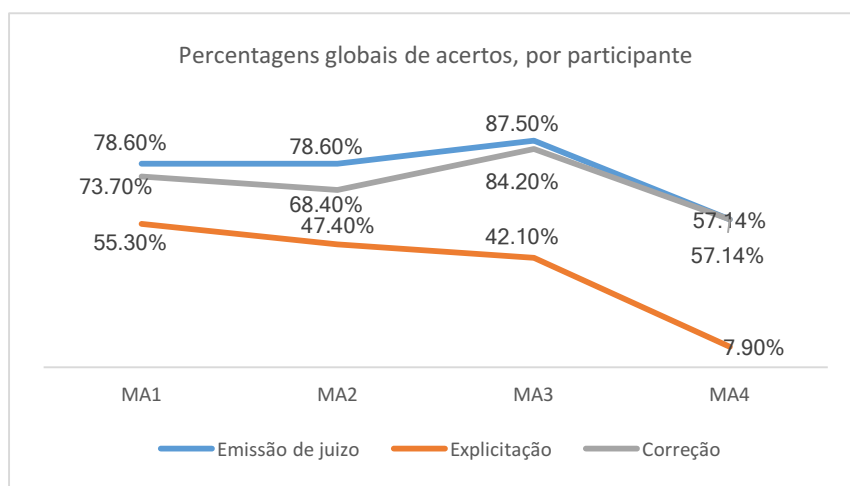


Figura 134. Percentagens globais de acertos, por participante.

Analisemos, agora, os resultados dos quatro estudantes consoante o tipo de desvio linguístico presente nas frases apresentadas para análise (pontuação – utilização da vírgula, ortografia, sintaxe, morfologia e léxico – impropriedade lexical). Para favorecer a compreensão da análise que se segue, foram considerados os três tipos de tarefas em conjunto e foi utilizada

uma escala de 1 a 5, correspondendo o 1 à emissão de juízo correto, sem explicitação ou correção do enunciado desviante, o 2 à emissão de juízo correto, com correção incompleta ou parcialmente correta do enunciado desviante, o 3 à emissão de juízo correto, com proposta de correção adequada, o 4 à emissão de juízo correto, com proposta de correção adequada e explicitação do desvio incompleta ou parcialmente correta e o 5 à emissão de juízo correto, com proposta de correção e explicitação do desvio adequadas.

No que se refere à utilização da vírgula (cf. figura 135), a frase que colocou maiores dificuldades aos finalistas foi a 2 (*Quem tudo quer, tudo perde*), que os participantes MA2, MA3 e MA4 consideraram estar em conformidade com a norma. O estudante MA1 foi o único a realizar as três tarefas de forma adequada. De facto, este participante foi aquele cuja análise se situou mais frequentemente no código 5, o que não aconteceu apenas na análise da frase 19 (*O jornalista interrompeu a gravação uma vez que o entrevistado estava visivelmente perturbado*), situando-se, ainda assim, no 4. Se olharmos para os dados relativos à frase 12 (*Os alunos do ensino superior, frequentam pouco as bibliotecas públicas*), que integra também um desvio relacionado com a utilização da vírgula entre sujeito e predicado, verificamos que o sujeito oracional (*Quem tudo quer*) na frase 2 parece colocar maiores dificuldades aos estudantes, na medida em que três deles consideram que esta integra um desvio linguístico, situando-se as suas respostas nos códigos 4 e 5.

Todos os participantes identificaram a frase 1 (*Hoje sabemos, que o consumo de fruta e vegetais é essencial para a saúde*), que apresenta uma vírgula entre o verbo e um complemento obrigatório, e a frase 27 (*Os gatos que são mamíferos adoram apanhar sol*), em que não é utilizada uma vírgula para isolar a oração adjetiva relativa explicativa, como enunciados desviantes.

A utilização de vírgula com uma oração gerundiva não colocou dificuldades aos participantes MA1 e MA3 e o uso da vírgula para isolar o vocativo não constituiu uma dificuldade para os sujeitos MA1, MA2 e MA3, cujo desempenho nas tarefas se situou no 5. O estudante MA2 não identificou os desvios relacionados com a ausência de vírgula a isolar a oração gerundiva e antes do conector *uma vez que*.

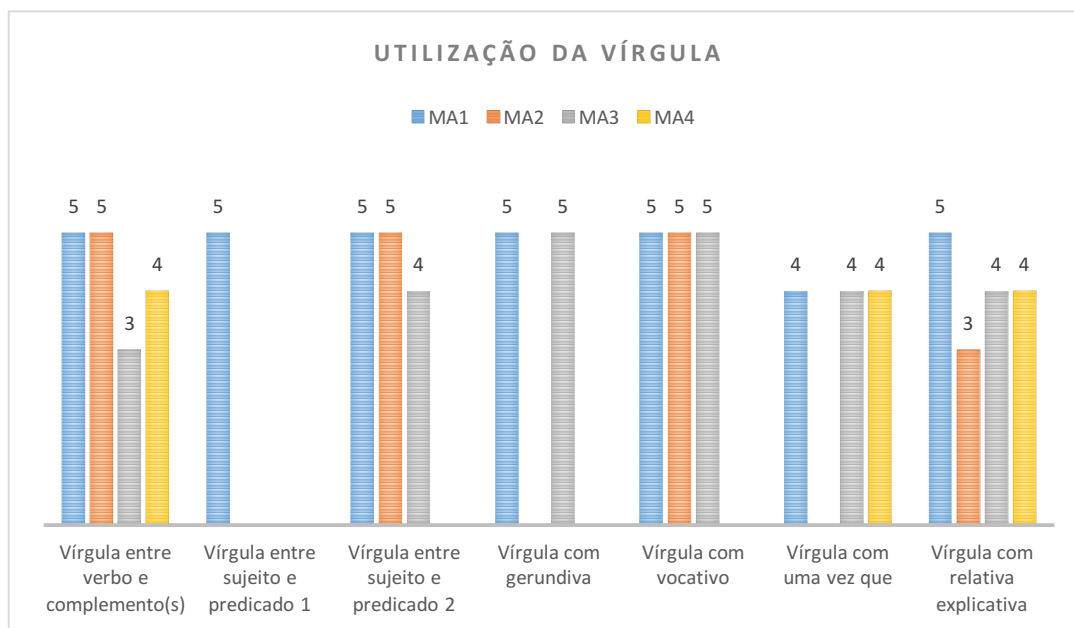


Figura 135. Análise de desvios relacionados com a utilização da vírgula, por participante.

Quanto aos desvios ortográficos presentes nos enunciados (cf. figura 136), todos os sujeitos consideraram que as frases 16 e 24, que integravam os desvios ortográficos “estive-se” e “conselho” (em vez da homófona *concelho*), constituíam enunciados desviantes. O estudante MA4 não realizou as tarefas de identificação e justificação do erro, tendo apresentado propostas de correção incompletas. Os estudantes MA1 e MA2 foram os que realizaram as tarefas com maior sucesso, no primeiro caso com maior expressividade no que se refere à capacidade de explicitação relativamente a *conselho* e no segundo caso em relação a *estive-se*.

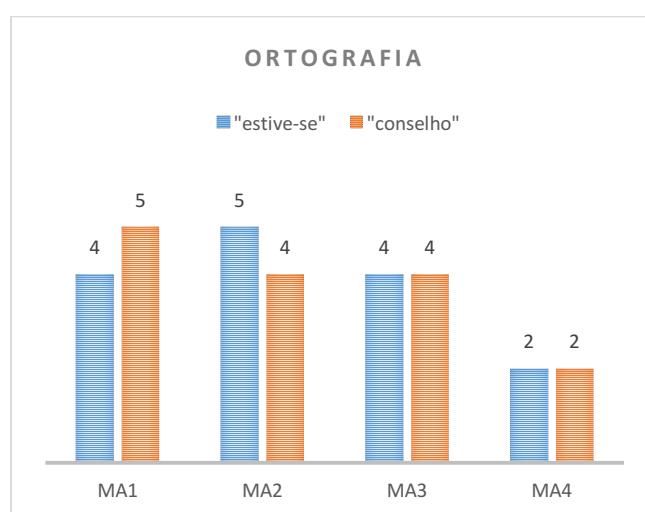


Figura 136. Análise de desvios ortográficos, por participante.

Focalizando os desvios de natureza sintática (cf. figura 137), verificamos que o problema de seleção categorial presente na frase 5 (*Fiquei doente por causa que fui para a rua sem casaco.*) foi o que colocou menores dificuldades aos quatro participantes, situando-se as respostas dos estudantes MA1, MA2 e MA3 no código 4 e do MA4 no 3. Já o outro problema de seleção categorial presente no questionário 3, na frase 8 (*O livro que eu mais gostei foi-me oferecido pela minha mãe.*), só foi identificado pelo sujeito MA3, cuja resposta evidenciou dificuldades na explicitação do desvio. O finalista MA1 considerou, igualmente, que as frases 3 (*A maioria das pessoas chegaram atrasadas.*) e 6 (*Cerca de 50% dos inquiridos declarou ser favorável à realização de um referendo.*), que apresentam problemas de concordância, não integram desvios linguísticos. O estudante MA2 foi o único a considerar o enunciado 3 desviante. No entanto, não identificou o segundo problema de concordância presente no questionário, o segundo desvio relacionado com a seleção categorial e a utilização indevida do relativo *onde*, presente na frase 11. O finalista MA3 não detetou o desvio relacionado com a concordância, na frase 3. O sujeito MA4 só identificou corretamente as frases 5 e 6 como desviantes, só tendo corrigido e tentado explicitar o desvio presente na frase 5, o que conseguiu de forma parcialmente correta.

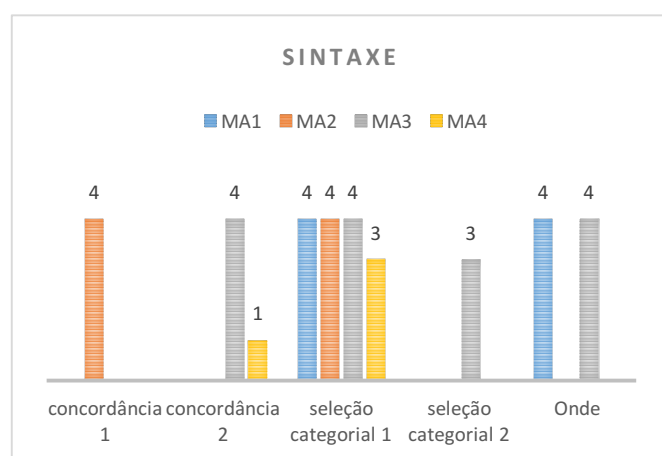


Figura 137. Análise de desvios sintáticos, por participante.

Relativamente à morfologia, como se pode verificar na figura 138, os quatro participantes consideraram que “estivestes” é um desvio à norma, mas o estudante MA4 não identificou o problema presente em “interviram”. Mesmo assim, este participante não explicitou o desvio e corrigiu o desvio (“estivestes”) de forma incompleta. O sujeito MA2 foi aquele cujas

respostas em ambas as frases (20 e 25) se situaram no código máximo. O finalista MA1 também apresentou uma resposta situada no código máximo em relação a “estivestes”, mas não conseguiu explicitar o desvio presente em “interviram”. O inquirido MA3, apesar de ter apresentado propostas de correção de ambos os enunciados adequadas, realizou as tarefas de explicitação de forma parcialmente correta.

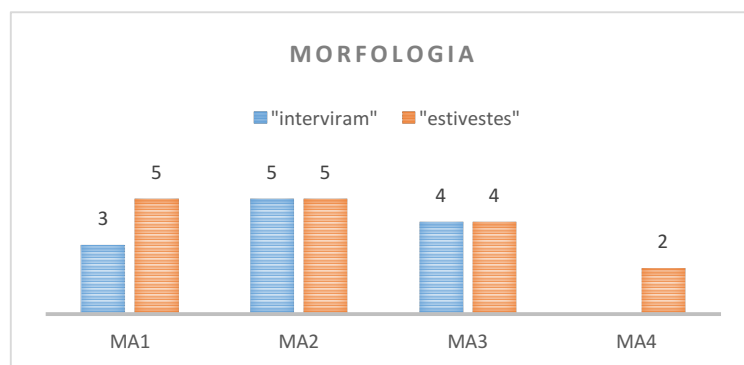


Figura 138. Análise de desvios morfológicos, por participante.

No que diz respeito ao léxico e à semântica (cf. figura 139), a frase 21 (*Vivemos em Penafiel à cerca de oito anos.*), que integra um problema de impropriedade lexical, foi considerada desviante pelos quatro finalistas. Novamente, o estudante MA4 não explicitou o desvio e realizou a correção de forma incompleta. O participante MA1 apresentou uma resposta situada no código máximo, enquanto as dadas pelos estudantes MA2 e MA3 evidenciaram alguma dificuldade na capacidade de explicitação deste desvio e do presente na frase 13 (*Verificou-se uma grande aderência dos alunos ao projeto.*), também por impropriedade lexical. Os sujeitos MA1 e MA4 não consideraram este enunciado desviante. O desvio presente na frase 15 (*O texto defende a ideia de que os alunos devem passar mais tempo em casa.*), em que se regista ocorrência de um agente não animado com um verbo que seleciona um agente animado e humano, só foi identificado pelo sujeito MA2, cuja resposta se situou no código 4.

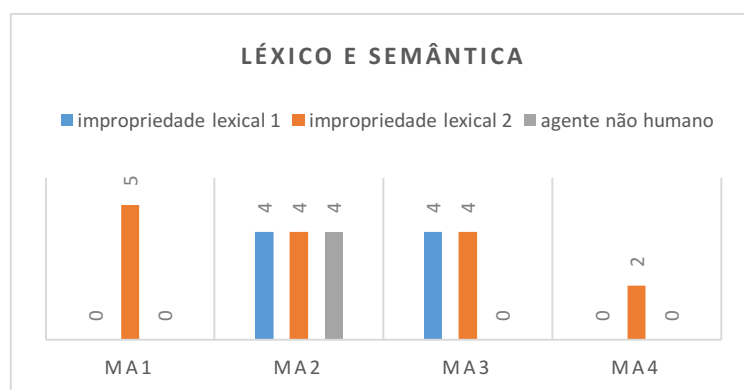


Figura 139. Análise de desvios no âmbito do léxico e da semântica, por participante.

A observação direta de momentos de trabalho da gramática com alunos dos 1.º e 2.º ciclos no âmbito da realização dos estudos de caso, levou, também, à identificação de fragilidades no conhecimento científico dos sujeitos, evidenciadas ou no seu discurso ou nos recursos didáticos que utilizaram, que podem ser sintetizadas em: questões sintáticas, como problemas de seleção categorial (e.g. “relativamente com” – MA1); questões morfológicas, como a prefixação e a sufixação (e.g. “impossivelmente” – MA2); fragilidades no plano das classes de palavras, como o pronome (MA2, MA3 e MA4), o determinante (MA3), o advérbio (MA4) e o quantificador (MA3); e problemas de pontuação, como vírgula entre sujeito e predicado (e.g. “A laranja que eu comi ao almoço, era muito doce” – MA4). Algumas destas lacunas são reconhecidas pelos participantes na entrevista final. Por exemplo, o sujeito MA3 afirmou ter dúvidas nas classes dos pronomes e dos quantificadores e o participante MA4 declarou não estar seguro nos seus conhecimentos sobre os advérbios.

### **5.7.3. (In)coerências entre as práticas de ensino da gramática e o discurso sobre a prática (objetivo geral de investigação 3)**

O confronto da informação resultante do recurso a diferentes técnicas de recolha e análise da informação conduziu à identificação de relações de convergência e de divergência entre os diversos elementos. Nesta secção, serão sumariadas as relações de incoerência entre os diferentes resultados, algumas delas já anteriormente convocadas na secção relativa às concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática, com especial enfoque no cruzamento dos dados resultantes da observação direta e da observação indireta, especialmente o inquérito por questionário e a entrevista (cf. anexo BT). De forma a facilitar a compreensão destas relações, a informação será analisada nas categorias *documentos orientadores, estruturação e sistematicidade no trabalho do CEL, tipo de atividades, articulação do CEL com as outras competências, tipo de abordagem favorecida, atividades valorizadas e terminologia metalinguística*.

Em relação aos documentos orientadores, registaram-se algumas incoerências entre as práticas observadas e o discurso sobre a prática dos participantes MA1 e MA2, uma vez que a análise dos dados indicou o recurso às metas curriculares para a seleção de conteúdos e descritores de desempenho utilizados nas planificações. No entanto, o seu discurso apontou

para a utilização do programa de Português para o efeito nos questionários pós-observação, em ambos os casos, e na entrevista final, no caso 2.

No que se refere à estruturação e sistematicidade no trabalho do CEL, podem ser salientadas algumas incongruências nos dados relativos aos casos 2 e 3. Os participantes MA2 e MA3, apesar de, no questionário 1 e na entrevista final, terem valorizado o trabalho do CEL de forma sistemática e estruturada, desenvolveram práticas distantes desta teorização. Nas sessões conduzidas pelo estudante MA2, o trabalho desta competência nem sempre foi desenvolvido de acordo com uma planificação prévia e com uma intencionalidade pedagógica. Quanto ao finalista MA3, apesar de ter planificado o trabalho do conhecimento explícito da língua, com conteúdos e descritores de desempenho especificamente enquadrados nesta competência, na sua prática, nem sempre os conteúdos definidos no planeamento foram explicitados com os alunos. Além disso, importa lembrar que a planificação foi construída, sobretudo no 2.º ciclo, com base no manual e na sequencialização e organização dos conteúdos de acordo com a ordem das páginas deste recurso que, segundo o participante, a cooperante indicara. Como consequência, foi observada uma ausência de ligação entre os conteúdos focalizados e uma superficialidade na sua abordagem, sem respeito por ritmos de trabalho individuais. Assim, neste caso, ainda que se possa falar de regularidade no trabalho do CEL, não se pode falar em estruturação e sistematicidade. Por outro lado, este tipo de trabalho terá certamente repercussões para a qualidade das aprendizagens dos alunos, que dificilmente irão além da memorização e da interiorização mecânica, pela repetição e exercitação frequentes, problemática ainda muito presente nas nossas escolas (Costa, 2009; Duarte, 2000; Mohamed, 2006, etc.), onde os alunos são encarados como recetáculos do saber (Mohamed, 2006). As marcas de ensino expositivo e transmissivo, muito ancoradas no habitualmente denominado *modelo* ou *paradigma académico*, cuja operacionalização desencadeia uma “generosa” transmissão de saberes de um professor ou formador para um aluno ou formando, estão, de facto, ainda muito enraizadas nas nossas instituições de ensino (de qualquer nível). A este respeito, Zeichner (1983, p. 6) refere que, em relação à formação inicial, “|o| futuro professor é visto (...) como um receptor passivo em relação ao conhecimento profissional e não tem muito a dizer sobre a determinação do conteúdo e orientação do seu programa de formação”.

Quanto ao tipo de atividades propostas aos alunos, emergem algumas contradições da triangulação dos resultados obtidos pelas várias vias, sobretudo no que se refere ao participante MA3, que afirmou não ter realizado atividades de mobilização do conhecimento gramatical para outras competências, apesar de terem sido observadas atividades deste tipo nas sessões observadas, ainda que com as fragilidades já explicitadas neste capítulo. O mesmo participante declarou, em contexto de entrevista, ter privilegiado as atividades de construção de conhecimento, o que não pôde ser confirmado pela observação direta, já que não foi observada qualquer atividade desta tipologia. O sujeito MA4 revelou que as atividades de construção de conhecimento foram as preponderantes na sua intervenção, o que não correspondeu ao observado, já que foram privilegiadas atividades de treino. No entanto, importa referir que o facto de estas atividades não terem estado presentes nas quatro sessões observadas não significa que não tenham sido realizadas em momentos não observados.

Relativamente à articulação do CEL com as outras competências, assinala-se apenas alguma inconsistência nos dados relativos ao estudante MA1, que, enfatizou a influência do CEL sobre o sucesso nas outras competências na entrevista final, mas, no questionário 1, desvalorizou esta influência e afirmou que o CEL não deve ser trabalhado em articulação com as restantes competências nucleares. Todavia, este participante promoveu, nas aulas observadas, situações de mobilização do CEL para a leitura e a escrita.

Considerando o tipo de abordagem favorecida pelos participantes, importa assinalar as incoerências que resultam do cruzamento da informação decorrente da aplicação das técnicas de observação direta e indireta referentes aos casos 2 e 3. O estudante MA2 privilegiou, na sua prática, uma abordagem expositiva, o que é consistente com algumas das suas respostas ao questionário 1 e à entrevista, mas, nesses contextos, valorizou alguns elementos característicos de uma abordagem indutiva, como, por exemplo, a exploração do conhecimento gramatical implícito como motor das aprendizagens e a realização de atividades por reflexão e descoberta, não observados nas sessões por si conduzidas. Por sua vez, o sujeito MA3 colocou em prática uma abordagem expositiva, mas, todo o seu discurso no questionário 1 e na entrevista final indicia uma perspetiva indutiva e reflexiva. Este



participante revela, não obstante, alguma consciência desta incoerência, justificando as suas práticas com a influência das cooperantes neste sentido.

Considerando as atividades valorizadas pelos estudantes, destaca-se o exemplo dos laboratórios gramaticais, referidos por todos os participantes na entrevista final e reconhecido por todos como contextos propícios para a aprendizagem. No entanto, e apesar de o participante MA2 ter declarado ter colocado em prática uma atividade deste tipo, não foi observada a dinamização de qualquer laboratório gramatical nas 16 sessões observadas. Os finalistas MA2 e MA3 enfatizam a dificuldade na construção dos laboratórios gramaticais, o que poderá justificar, em parte, a não operacionalização destes percursos de construção do conhecimento.

Por fim, analisando a categoria *terminologia metalinguística*, as inconsistências mais evidentes situam-se no caso 2, na medida em que o finalista afirma, em contexto de entrevista, ter recorrido ao Dicionário Terminológico para preparar as suas aulas, mas registaram-se várias dissonâncias entre os termos metalinguísticos utilizados e ensinados aos alunos e aquele instrumento. Como referido anteriormente, o participante MA2 revelou ter consciência de algumas dessas dissonâncias, justificando essa situação com a orientação dada pela instituição de estágio, o que, como vimos, não permite justificar todas as ocorrências neste campo. Por outro lado, no questionário 1, o estudante valoriza a utilização de terminologia metalinguística nas aulas e o ensino de metalinguagem gramatical aos alunos, mas registou-se uma escassez na utilização e no ensino de termos metalinguísticos nas sessões observadas. A análise dos resultados referentes ao caso 4 também revelou incongruências, na medida em que, na prática, registaram-se problemas de rigor científico e terminológico e a utilização de termos metalinguísticos dissonantes do Dicionário Terminológico, mas, na entrevista final, o finalista declarou ter utilizado este documento para preparar as suas aulas no âmbito do conhecimento explícito da língua. No que se refere ao caso 3, apesar de se ter observado algumas fragilidades a nível do rigor científico na abordagem de conceitos e de, em entrevista, o estudante MA3 ter referido existirem algumas divergências entre a terminologia utilizada no local de estágio e as disposições do DT, nas sessões observadas, a metalinguagem gramatical foi genericamente utilizada em conformidade com o programa e o DT.

Em suma, registaram-se incoerências na análise dos resultados referentes a todos os casos estudados e em todas as categorias de análise. Focalizando os casos considerados, verificamos que é no caso 2 que ocorre o maior número de inconsistências entre a prática e o discurso sobre a prática, verificadas, com maior saliência, nas categorias *documentos orientadores*, *atividades valorizadas* e *terminologia metalinguística*, e, com menor expressão, na *estruturação e sistematicidade no trabalho do CEL*, *tipo de atividades* e *tipo de abordagem favorecida*. A análise do caso 3 evidencia, também, divergências entre os dados recolhidos via observação direta e os recolhidos através da observação indireta, com maior destaque nas categorias *tipo de atividades*, *tipo de abordagem favorecida* e *atividades valorizadas* e com menor saliência no que se refere à *estruturação e sistematicidade no trabalho do CEL* e *terminologia metalinguística*. Em relação ao caso 1, assinalam-se incoerências com uma expressividade considerável no âmbito dos *documentos orientadores*, da *articulação do CEL com as outras competências* e das *atividades valorizadas*. O caso 4 é aquele cuja análise revelou menor dissonância, que, ainda assim, assumiram alguma saliência nas categorias *atividades valorizadas* e *terminologia metalinguística* e pouca evidência no que se refere ao *tipo de atividades*. Considerando as categorias de análise, aquelas que integraram incoerências de forma mais notória foram as *atividades valorizadas* (nos 4 casos), a *terminologia metalinguística* (em três casos), os *documentos orientadores* (em 2 casos) e o *tipo de abordagem favorecida* (em dois casos). As incoerências assinaladas suportam, mais uma vez, a afirmação de que “não existe uma relação inequívoca entre discurso e prática” (Ferreira, 2012, p. 118).

Destacam-se como possíveis fatores que afetam as relações de coerência ou incoerência entre os vários elementos em confronto (i) a interferência de variáveis exteriores aos sujeitos (e.g. pressão dos cooperantes, condicionamento exercido pelos locais de estágio, situações imprevistas, etc.); (ii) o grau de consciência que os sujeitos têm das suas concepções e práticas; (iii) os constrangimentos que resultam da solicitação de explicitação de elementos nem sempre verbalizáveis; (iv) a adoção de um discurso “politicamente correto”; (v) a tentativa de corresponder às expectativas atribuídas pelos sujeitos à investigadora; (vi) as diferentes representações face aos conceitos entre os participantes e a investigadora; e (vii) a insegurança ou as lacunas no conhecimento profissional dos estudantes.

#### **5.7.4. Dimensões da formação a que os participantes atribuem um papel relevante no desenvolvimento do seu conhecimento profissional e das suas práticas no âmbito da gramática**

A formação inicial é vista pelos participantes como uma etapa do seu desenvolvimento profissional, na medida em que todos equacionam a sua formação no âmbito do CEL ainda em desenvolvimento, enquadrando-se esta perspetiva no conceito de *aprendizagem ao longo da vida* (Carvalho & Sousa, 2011; Esteves, 2001; Faria, Rodrigues, Gregório & Ferreira, 2016, etc.). Com a exceção do finalista MA2, os sujeitos perspetivam a continuidade da sua formação neste campo através da participação em ações de formação contínua. Os estudantes MA1 e MA3 afirmam não pretender prosseguir o seu desenvolvimento profissional através da realização de um curso de formação avançada. Todos reconhecem ter dúvidas e lacunas na sua formação, identificando necessidades de formação, a nível de atualização, do aprofundamento de conhecimentos sobre conteúdos disciplinares e do alargamento de conhecimentos sobre didática. No que se refere à atualização, os quatro participantes afirmam a necessidade de atualização face à "nova" terminologia e referem a necessidade constante de atualização. Quanto ao aprofundamento de conhecimentos sobre conteúdos disciplinares, são vários os indicadores que emergem da análise do discurso dos participantes, destacando-se a afirmação de fragilidades relacionadas com as funções sintáticas de complemento oblíquo (nos 4 casos) ou de modificador (MA1 e MA2), com a classe de palavras *quantificador* (MA2, MA3 e MA4) e a manifestação da vontade de aprofundar os seus conhecimentos científicos de um modo geral (MA2, MA3 e MA4). Relativamente ao alargamento de conhecimentos sobre didática, destacam-se as dificuldades na construção de laboratórios gramaticais (MA2 e MA3), em adaptar ou criar materiais adequados às situações concretas (MA1 e MA4) e no processo de transposição didática (MA3).

Equacionando a sua preparação para o ensino do conhecimento explícito da língua, os estudantes MA1, MA3 e MA4 consideram-na "razoável", enquanto o MA2 afirma a sua confiança neste domínio. Ainda assim, à semelhança do sujeito MA4, afirma maior segurança para a lecionação do CEL no 1.º ciclo do que no 2.º ciclo. Pelo contrário, os participantes MA1 e MA3 atribuem um grau de preparação equivalente nos dois ciclos.

A etapa da formação inicial é valorizada pelos estudantes, na medida em que, no questionário 1, declararam considerar que as aprendizagens realizadas no curso de formação inicial são um fator muito importante (MA1 e MA3) ou importante (MA2 e MA4) para a planificação do ensino da gramática. Os participantes MA2, MA3 e MA4 afirmam que a formação inicial desencadeou uma transformação nas suas conceções sobre a gramática e a didática da gramática, tendo o MA2 e o MA3 enfatizado o reconhecimento da existência de conhecimento gramatical implícito e a atribuição de importância à sua explicitação, resultados que apontam para a possibilidade de transformação de conceções através da ação da formação. Por outro lado, da análise do discurso dos estudantes emergiram também algumas transformações atribuídas à formação inicial a nível das conceções sobre o ensino e a aprendizagem em geral, nomeadamente, a valorização das aprendizagens por reflexão e descoberta (MA2, MA3 e MA4) e a compreensão da importância de se envolver os alunos nas aprendizagens (MA3 e MA4). Em contrapartida, o sujeito MA1 declarou que as suas conceções sobre a didática da gramática não sofreram uma transformação devido à formação inicial, mas foram reforçadas neste contexto. Não nos esqueçamos de que foi este o participante que evidenciou de forma mais consistente uma abordagem indutiva da gramática. Em relação ao caso 4, pareceu existir um conflito entre a abordagem comumente veiculada pelos seus professores, de cariz expositivo e dedutivo, e a abordagem mais valorizada no curso de formação inicial, de cariz indutivo, na medida em que o estudante oscilou entre as duas abordagens em algumas das aulas observadas e valorizou elementos característicos das duas perspetivas na entrevista final e no questionário 1, o que volta a trazer para a discussão a influência das experiências anteriores à formação inicial sobre as práticas em sala de aula, aliás referida por vários autores, como, por exemplo, Borg (2003, 2012) ou Mohamed (2006).

As unidades curriculares mais valorizadas pelos estudantes no processo de construção do conhecimento científico no âmbito da gramática foram a *Gramática Textual*, no mestrado, e *Sintaxe e Semântica do Português* e *Fonologia e Morfologia do Português*, na licenciatura. No que se refere ao conhecimento pedagógico do conteúdo, as unidades curriculares que mais se destacaram, na perspetiva dos participantes, foram a *Gramática Textual* e a *Didática da Língua Portuguesa*, no mestrado, e a *Didática da Língua Portuguesa na Educação Básica*, na

licenciatura. Como pontos fortes da formação inicial relacionados com a preparação para o ensino da gramática, destacam-se o apoio dados pelos professores de didática específica para a planificação da didática do CEL, a realização de estágios e a estrutura do curso. Como pontos fracos, sobressaem a pouca influência exercida pelos supervisores institucionais sobre a forma como os participantes promoveram o ensino da gramática e o elevado número de conteúdos definidos para tão pouco tempo útil. Os estudantes apresentaram algumas sugestões de melhoria do programa formativo, destacando-se a antecipação da UC *Gramática Textual*, para o primeiro ano do mestrado, antes da prática, a realização de um maior número de observações dos estagiários por parte dos supervisores e dos docentes de didática específica em ambos os ciclos e a definição de uma unidade curricular eletiva sobre gramática para aqueles que sentissem dificuldades nesta competência ou que se interessassem por este campo.

Reportando-se a outros fatores relevantes na construção do conhecimento profissional no âmbito da gramática, dois dos participantes (MA2 e MA3) atribuem influência à forma como aprenderam gramática como alunos sobre a forma como a ensinam, o que reforça as considerações tecidas atrás sobre a possibilidade de interferência destas experiências prévias nas conceções e nas práticas dos sujeitos. Estes finalistas afirmam, quer no questionário 1, quer na entrevista, que a abordagem favorecida pelos seus professores no seu percurso escolar foi expositiva ou dedutiva. Na verdade, as suas práticas foram igualmente coerentes com esta perspetiva. No questionário 1, ambos os estudantes declararam considerar que a experiência prévia é um elemento que deve exercer uma influência relevante sobre o ensino da gramática. Recorde-se que registaram algumas incongruências no que se refere à relação do participante MA3 com a língua e a gramática, que se revestiu de um cariz negativo no seu discurso no questionário 1 e positivo na entrevista final. Já o estudante MA2 afirmou de forma consistente uma relação positiva com a língua e a gramática no seu percurso académico.

As orientações curriculares são uma dimensão cuja influência sobre a planificação do trabalho do conhecimento explícito da língua é valorizada pelos estudantes, sendo considerada muito importante pelos participantes MA1 e MA3 e importante pelos MA2 e MA4. Apesar desta valorização, os sujeitos MA1 e MA2 evidenciaram recorrer às metas curriculares, documento

não vinculativo à data da recolha de dados, e não ao programa de Português para planificarem o trabalho desta competência, evidenciando, também, pouco conhecimento deste normativo, assim como o finalista MA2.

As orientações terminológicas são um fator muito valorizado pelos inquiridos no seu discurso, dado que os participantes consideram que devem exercer uma influência muito importante (MA1, MA2 e MA3) ou importante (MA4) sobre o ensino do conhecimento explícito da língua, evidenciando o reconhecimento do papel desempenhado pela componente terminológica na construção e comunicação do conhecimento, ou, simplesmente, perpetuando uma das componentes tradicionalmente associadas às aulas de língua, alicerçadas num ensino de rótulos e definições e numa aprendizagem memorística e mecânica. Todos eles declararam ter recorrido ao Dicionário Terminológico para prepararem as suas aulas no âmbito do CEL. No entanto, nas sessões observadas conduzidas pelos estudantes MA2 e MA4 registaram-se problemas de rigor científico e terminológico na abordagem dos conteúdos e dissonância face ao DT. Por outro lado, todos os participantes afirmam valorizar a utilização de terminologia metalinguística nas aulas e o ensino de metalinguagem gramatical aos alunos. Todavia, esta valorização só pôde ser confirmada pela observação direta nos casos 1, 3 e 4, já que nas sessões observadas conduzidas pelo sujeito MA2 se registou uma escassez na utilização e no ensino de termos metalinguísticos.

A investigação recente na área é considerada um fator muito importante para a planificação do ensino da gramática pelos finalistas MA1, MA2 e MA3 e importante pelo MA4. No entanto, de acordo com a análise do discurso dos inquiridos, este elemento não foi considerado para a planificação da sua intervenção no âmbito do CEL em contexto da prática educativa supervisionada, o que me faz questionar a que se poderá dever esta incongruência. Será que os participantes consideram que o acesso à investigação é feito exclusivamente através da mediação da formação inicial, visto terem referido o recurso a apontamentos e textos facultados pelos docentes do curso, ou dos documentos orientadores e normativos?

Alguns fatores de ordem pessoal e subjetiva, como a intuição própria e as opiniões e conceções, são valorizados pelos participantes MA1, MA2 e MA3 e desvalorizados pelo MA2. Os objetivos pessoais são um elemento que os estudantes consideram que deve exercer

pouca influência sobre a planificação do trabalho da gramática, com a exceção do MA4. Independentemente da valorização ou não destes elementos de natureza psicológica e afetiva, e reconhecendo a estreita relação entre pensamento e comportamento (Zabalza, 1994), importa não esquecer a relevância de a explicitação destes elementos, altamente influentes no comportamento individual, nos contextos de formação, com especial relevo para a formação inicial (Ponte et al., 2000; Ponte et al., 2012).

Outros elementos de ordem social, como as opiniões dos pares e dos mais experientes ou os objetivos da escola e do agrupamento, são razoavelmente valorizados pelos participantes. Se cruzarmos esta informação, obtida com a aplicação do questionário 1, com os resultados da entrevista, verificamos que, de facto, a influência dos cooperantes sobre a planificação do ensino do conhecimento explícito da língua foi considerável, tendo sido afirmada por todos os sujeitos. Reconhecendo que as primeiras experiências “profissionais” são essenciais para a construção do saber experiencial e a construção da identidade profissional (Tardif, 2000) e que a generalidade das práticas é tradicional, transmissiva e centrada no professor (Ferreira, 2012; Flores, 2009; Lopes & Tormenta, 2010; Mohamed, 2006), importará repensar a articulação entre as instituições de formação de professores e as instituições escolares nos períodos de prática educativa, mas também concretizada através de um acompanhamento continuado dos professores já formados.

## CAPÍTULO 6

### CONCLUSÃO

O conhecimento profissional e as práticas em ensino e aprendizagem da gramática de alunos de cursos de formação inicial de professores de 1.º e 2.º ciclos constituíram-se como objeto de estudo neste trabalho de investigação. Este capítulo integra uma reflexão a partir do trabalho desenvolvido e a teorização subsequente, sendo apresentadas, em primeiro lugar, as conclusões do estudo, seguidas de uma análise da investigação realizada e da apresentação de recomendações para a formação (inicial) de professores.

#### 6.1. Conclusões do estudo

Realizada com a grande finalidade de compreender que conhecimento e práticas são desenvolvidos e evidenciados num contexto de formação inicial de professores no âmbito do ensino e da aprendizagem da gramática, a investigação foi norteadada pelos objetivos gerais recuperados no quadro abaixo (cf. tabela 86), que foram assumidos como referenciais nas várias etapas do processo de recolha e análise da informação. Nas próximas páginas, serão apresentadas as conclusões resultantes do inter-relacionamento entre os objetivos gerais de investigação e os resultados obtidos através da triangulação de dados provenientes de diferentes fontes e metodologias, bem como entre os dados, os elementos contextuais e o suporte teórico, investigativo e metodológico em que se baseou o estudo.

Tabela 86.

*Objetivos gerais de investigação*

Grande finalidade: Compreender o conhecimento e as práticas em ensino e aprendizagem da gramática que são desenvolvidos e evidenciados no contexto de formação inicial

1. Conhecer concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática de estudantes dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico;
2. Caracterizar o conhecimento gramatical desses alunos;
3. Compreender a coerência entre as práticas de ensino da gramática desses estudantes e o seu discurso sobre a prática;
4. Compreender a que dimensões da formação esses alunos atribuem um papel relevante no desenvolvimento do seu conhecimento profissional e das suas práticas no âmbito da gramática.



Em relação ao primeiro objetivo geral de investigação, *conhecer concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática de estudantes dos cursos de formação inicial de professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico*, foi possível concluir que os participantes, quer da licenciatura, quer do mestrado, consideram que **o conhecimento gramatical é importante**, na medida em que a totalidade dos estudantes declara que o ensino da gramática é relevante para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, afirmando-se a maioria motivada para promovê-lo (aproximadamente 90%).

Contrastando com a desvalorização relativa do conhecimento explícito da língua nas aulas de Português, referida em trabalhos como os de Duarte (2008b) ou de Lopes et al. (2014) (cf. capítulo 2, secção 2.6.), a maior parte dos participantes desta investigação (cerca de 90%) declara considerar que **o conhecimento explícito é tão importante como as outras competências linguísticas**, afirmando que lhe deve ser reservada uma percentagem equilibrada ou acima dos 20% de tempo letivo. Os dados recolhidos com os quatro alunos do grupo B, através da entrevista e da observação direta, são, de um modo geral, e apesar de algumas diferenças individuais, consistentes com essas percentagens de tempo, referidas no questionário 1. Com a exceção do finalista MA1, que indicou que a percentagem de tempo letivo dedicado ao CEL no seu estágio no 1.º ciclo foi cerca de 5%, os sujeitos do grupo B indicaram percentagens equilibradas (cerca de 20%) ou elevadas (acima dos 20%) de tempo dedicado ao trabalho da competência, com especial saliência no 2.º ciclo. Estes dados apontam, novamente, para uma valorização da importância desta competência e, talvez, para a *prepotência gramatical* associada por vários autores às aulas de Língua (Ferreira, 2012; Figueiredo, 2004; Neves, 2001; Pereira, 2010, etc.), quer por parte dos estudantes, quer por parte dos cooperantes, na medida em que, de acordo com os participantes, estes terão exercido uma forte influência na planificação das sessões.

De um modo geral, os sujeitos, no seu conjunto, valorizam a **influência do conhecimento gramatical sobre o sucesso nas aprendizagens nas várias competências**, evidenciando consciência do valor instrumental do conhecimento linguístico e metalinguístico. O trabalho do CEL em articulação com as outras competências linguísticas é valorizado pela maioria dos estudantes, sobretudo os de mestrado (90,3% face a 69,2%). Apesar de algumas inconsistências no discurso do participante MA1 (cf. capítulo 5, secção 5.1.4.), os estudantes

do grupo B reconhecem a importância desta integração curricular. A interdependência entre o conhecimento gramatical e as outras competências tem sido largamente enfatizada por vários autores (Duarte, 2000, 2008a; Costa, 2009; Costa et al, 2011; Sim-Sim, 1998; Sim-Sim et al., 1997, etc.), que defendem que o conhecimento linguístico e metalinguístico é fator de sucesso académico (e não só).

Não obstante a identificação do valor instrumental e transversal explicitado no parágrafo anterior, os participantes, globalmente, valorizam a **sistematicidade e a estruturação no trabalho do CEL**, com maior saliência no mestrado, apesar de algumas inconsistências nas práticas do estudante MA2 neste campo (cf. capítulo 5, secção 5.2.4.). Recorde-se a importância de, na didática da língua, se ir além do carácter instrumental da gramática (Duarte, 2000, 2008a), tratando-a como objeto de estudo, contribuindo para a prossecução de objetivos instrumentais, atitudinais-axiológicos e cognitivos gerais e específicos (Duarte, 2008a; Costa, 2009), o que implica a promoção de um trabalho didático específico, regular, sistemático e focalizado na gramática (Costa, 2009; Costa et al., 2011), o que parece ser perspectivado pela generalidade dos sujeitos desta investigação.

A maior parte dos estudantes afirma a **importância de se considerar o nível de desenvolvimento linguístico** (e não só) dos alunos na planificação do ensino da gramática, o que assumiu maior expressão no grupo dos finalistas. Esta importância é, de facto, um elemento fundamental na didática da língua e que não deve ser descurado pelos professores (Brito & Lopes, 2001; Costa et al., 2011; Duarte, 2001; Leal, 2009), sob pena de promoverem um trabalho descontextualizado, sem consideração por diferenças e características interindividuais que poderão ser altamente influentes no sucesso das aprendizagens.

Os estudantes recém-chegados à instituição de formação evidenciaram uma **visão normativa, prescritiva e reguladora da gramática**, que, aliada à perspetiva instrumental atrás referida, é consistente com a “concepção instrumental, conservadora e normativa de gramática que maior influência exerceu no ensino da língua materna” (Duarte, 2000, p. 42). Por outro lado, estes estudantes, na sua maioria, **valorizaram a realização de atividades dinâmicas, interativas e apelativas e as aprendizagens por reflexão e descoberta**. No entanto, as suas respostas, de um modo geral, não evidenciaram uma valorização digna de realce do papel do

conhecimento intuitivo dos alunos e da reflexão linguística e metalinguística na construção do conhecimento gramatical, não sendo possível, deste modo, afirmar uma concepção reflexiva e indutiva do ensino e da aprendizagem da gramática.

Pelo contrário, os estudantes do mestrado afirmam de forma mais consistente a **valorização de uma perspectiva reflexiva, indutiva e construtivista do trabalho sobre a gramática**, o que aponta para uma possível transformação de concepções neste campo durante a formação inicial. No entanto, e reconhecendo a essencialidade de se conciliar a observação indireta e a observação direta para a identificação de concepções, quando aprofundamos esta questão através da análise dos estudos de caso, constatamos que o sujeito que revela um discurso e práticas mais consistentes neste sentido (o participante MA1) refere, na entrevista final, que as suas concepções sobre a gramática e o ensino da competência não sofreram alterações durante a formação inicial, tendo sido reforçadas as que já tinha anteriormente. Apesar das várias inconsistências assinaladas entre o discurso dos participantes e as suas práticas (cf. capítulo 5, secção 5.7.3.), nas sessões observadas foram seguidos mais percursos de construção de conhecimento de natureza indutiva do que dedutiva. Será, todavia, relevante referir que a maioria das atividades observadas foi de treino e de mobilização de conhecimento gramatical para outras competências, o que deixa de lado a classificação percurso indutivo/ dedutivo. Tendo em consideração os aspetos referidos, não é possível afirmar categoricamente que as concepções dos estudantes foram alteradas de forma estável e duradoura devido à formação inicial. Todavia, parece existir uma transformação no pensamento destes participantes, pelo menos do MA4, que evidencia compreender alguns dos benefícios para os alunos de uma abordagem indutiva e reflexiva da gramática e tenta colocá-la em prática, atribuindo essa transformação à formação inicial. Deste modo, é possível concluir que **os vários saberes desenvolvidos no contexto de formação inicial sofrem um processo de construção e reconstrução individual, logo, não são integrados por todos os indivíduos da mesma forma**.

O estudante MA4 valoriza, paralelamente, componentes de uma abordagem dedutiva e expositiva no seu discurso e na sua prática, o que me leva a várias interrogações. Qual das perspetivas se evidenciará mais nas suas práticas futuras? Será possível continuar a oscilar entre estas duas abordagens na prática profissional deste sujeito? Será que a transformação

de concepções é um processo lento e gradual e requer mais do que os cinco anos da formação inicial para estabilizar? Será que no final da formação este estudante acabará por retornar às suas concepções prévias, que, segundo vários autores, como Tardif (2000), são extremamente resistentes, mesmo à ação da formação profissional? Deste questionamento emerge a consideração de que para encontramos respostas às perguntas formuladas seria necessário acompanhar estes participantes no exercício da profissão. Por outro lado, estas dúvidas levam-me a concluir que **a investigação sobre concepções e transformação de concepções tem de ser feita num período temporal suficientemente largo para permitir que os sujeitos incorporem (ou não) eventuais alterações no seu pensamento de forma estável, consistente e duradoura.**

A **relevância da utilização e do ensino de terminologia metalinguística** foi reconhecida pela grande maioria dos estudantes, no seu conjunto, podendo evidenciar a compreensão do papel desempenhado pela componente terminológica no processo de construção, representação e comunicação do conhecimento (Jesus, 2005) ou, simplesmente, a perpetuação de uma componente avaliada pelos sujeitos como indissociável das aulas de Língua e definidora da identidade do professor de Português. Registaram-se algumas diferenças a nível da utilização da terminologia gramatical e do ensino de termos metalinguísticos aos alunos, que serão explicitadas na análise do segundo objetivo geral de investigação. Não obstante, é possível concluir que **os participantes, de um modo geral, consideram a utilização e o ensino da terminologia elementos constituintes do conhecimento e das práticas do professor de Português.**

Em síntese, foram identificadas as concepções sobre o conceito e o ensino e a aprendizagem da gramática/ do conhecimento explícito da língua sistematizadas na tabela seguinte.

Tabela 87.

*Concepções sobre a gramática e a didática da gramática: quadro-síntese*

**Concepções sobre a gramática e a didática da gramática do conjunto dos sujeitos**

i)	O conhecimento gramatical é importante;
ii)	O conhecimento explícito da língua é tão importante como as restantes competências nucleares da Língua Portuguesa;

iii)	O conhecimento gramatical é influente no sucesso nas outras competências;
iv)	O CEL deve ser alvo de um trabalho sistemático e estruturado;
v)	A planificação do ensino da gramática deve ser feita tendo em conta o nível de desenvolvimento dos alunos;
vi)	A utilização e o ensino de terminologia metalinguística são essenciais;
vii)	A utilização e o ensino da terminologia gramatical são elementos constituintes do conhecimento e das práticas do professor de Português.
<b>Conceções sobre a gramática e a didática da gramática dos estudantes no início da formação</b>	
viii)	Conceção normativa, prescritiva e reguladora da gramática;
ix)	Valorização da realização de atividades dinâmicas, apelativas, interativas e de aprendizagens por descoberta, no âmbito do CEL.
<b>Conceções sobre a gramática e a didática da gramática dos estudantes no final da formação</b>	
x)	Valorização de uma abordagem da gramática de cariz indutivo, reflexivo e construtivista

No que se refere ao **segundo objetivo geral de investigação**, *caracterizar o conhecimento gramatical dos alunos dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico*, é possível concluir que o conjunto dos participantes evidencia **fragilidades no que se refere à identificação, explicitação e correção de desvios linguísticos relacionados com a ortografia, a pontuação, a morfologia, a sintaxe, o léxico e a semântica**, tendo resultados aquém do esperado (< 0,8). Esta conclusão vai ao encontro dos elementos apresentados em outros estudos, como os de Delgado-Martins et al. (citados por Costa, 2009), de Costa (citado por Costa, 2009) ou de Estrela e Ferreira (2017) (cf. capítulo 2, secção 2.5.), que revelaram os graves problemas no âmbito do conhecimento gramatical dos estudantes portugueses no final do ensino secundário/ início do ensino superior. A investigação realizada distingue-se dos trabalhos referenciados por ir além da entrada no ensino superior e trazer para a discussão elementos relativos ao conhecimento científico neste campo no final da formação inicial.

**As tarefas de explicitação**, em que se pedia aos estudantes que analisassem os enunciados que considerassem desviantes, identificando e justificando os desvios à norma presentes, **foram as que colocaram maiores dificuldades aos participantes**. A explicitação é uma competência de ordem superior, que envolve o “conhecimento das características formais das unidades” (Pinto, 2001, p.89) e a mobilização do “conhecimento das características formais das unidades no quadro de operações cognitivas mais complexas” (*idem*, p.90), através da justificação ou da explicação de regras ou de definições, estando intimamente

relacionada com a utilização de metalinguagem específica. Os vários estudos referenciados no segundo capítulo deste trabalho que deram conta do insucesso dos alunos portugueses no âmbito da gramática (Costa, citado por Costa, 2009; Costa, 2009; Costa et al, 2011; Delgado-Martins et al., citados por Costa, 2009; Estrela e Ferreira, 2017; Rodrigues & Duarte, 2008; Ucha, 2007) revelaram que a explicitação de conhecimento gramatical é um ponto problemático na aprendizagem da língua materna, na medida em que os estudantes evidenciam sérias dificuldades nesse processo, o que os acompanha ao longo de toda a escolaridade. É possível acrescentar aos estudos citados a conclusão de que estas fragilidades também se fazem sentir no final da formação inicial, pelo menos no contexto específico em que foi realizada esta investigação.

A análise comparativa dos resultados dos estudantes da licenciatura e do mestrado permite concluir que **o conhecimento científico dos estudantes recém-chegados à instituição apresenta mais lacunas e fragilidades do que o dos estudantes no final do seu percurso de formação inicial**. As percentagens de respostas corretas dos participantes do mestrado foram mais elevadas nas tarefas de emissão de juízos de conformidade com a norma, de explicitação e de correção de desvios linguísticos do que as dos estudantes da licenciatura, sendo as diferenças entre os grupos A e C significativas do ponto de vista estatístico em qualquer dos tipos de tarefas referidos. Deste modo, é possível concluir que, pelo menos no contexto estudado, **há uma melhoria significativa na identificação, na explicitação e na correção de desvios linguísticos no âmbito da ortografia, da pontuação, da morfologia, da sintaxe, do léxico e da semântica durante a formação inicial**, sendo a formação inicial, muito provavelmente, uma causa dessa melhoria. Não obstante, é curioso verificar que há uma perspetivação de dificuldades no ensino da gramática mais acentuada no grupo C, que pode apontar para uma maior consciência do grau de dificuldade associado ao trabalho de conteúdos gramaticais, um entendimento mais sólido da responsabilidade que o professor de Português tem no processo de ensino e aprendizagem da língua materna e/ ou uma perceção mais acentuada da importância de um bom domínio de conhecimentos científicos para a leção de determinada área do saber. Os estudos de caso evidenciaram, além das áreas atrás referidas, lacunas no conhecimento científico nas **classes de palavras pronomes, quantificador, advérbio e determinante**.

Apesar das diferenças estatisticamente significativas entre os resultados dos estudantes do 1.º ano e os do 5.º ano, pode afirmar-se que o conhecimento científico dos finalistas dos cursos de formação inicial de professores de 1.º e 2.º ciclos fica aquém do expectável para aqueles que, em breve, serão responsáveis pelo ensino e a aprendizagem da gramática ou ficarão habilitados para fazê-lo.

As competências de explicitação e a utilização de metalinguagem gramatical, fortemente interdependentes, revelaram-se fatores distintivos do conhecimento do conteúdo (Shulman, 1986<sup>a</sup>, 1986b, 2005) dos estudantes dos cursos de formação inicial de professores, à entrada e à saída. Os finalistas utilizaram terminologia metalinguística com maior rigor e adequação e revelaram, como referido no parágrafo anterior, melhor domínio da explicitação metalinguística. Assim, podemos concluir que **ocorre uma melhoria na utilização de terminologia metalinguística durante a formação inicial**, possivelmente devido à formação. Não obstante, importa referir que, ainda assim, a observação direta revelou algumas dificuldades na explicitação (casos 3 e 4), situações de falta de rigor científico e terminológico (casos 3 e 4) e várias incongruências na utilização de metalinguagem gramatical em conformidade com o Dicionário Terminológico (casos 2 e 4).

A análise dos resultados do questionário 3 permitiu identificar estruturas linguísticas que colocaram maiores dificuldades aos estudantes, conduzindo-me a algumas conclusões relativas às estruturas que se revelaram mais problemáticas neste contexto específico (cf. tabela 88).

Tabela 88.

*Conclusões relacionadas com as estruturas linguísticas que colocaram maiores dificuldades aos participantes*

**Estruturas mais problemáticas para o conjunto dos participantes**

i)	A conciliação de uma estrutura partitiva com uma oração adjetiva relativa restritiva num grupo nominal desencadeia dificuldades de processamento por parte dos falantes, originando problemas de concordância;
ii)	As estruturas em que o sujeito ocorre na periferia direita colocam dificuldades aos sujeitos;
iii)	Os sujeitos oracionais são de difícil processamento e identificação pelos falantes.

**Estruturas mais problemáticas para os estudantes no início do curso**

- |     |   |
|-----|---|
| iv) | Os estudantes no início da formação inicial evidenciam maiores lacunas na identificação de desvios semânticos relacionados com a ocorrência de um agente não animado com um verbo que seleciona um agente animado e humano; |
| v)  | Os estudantes no início da formação inicial evidenciam maiores fragilidades na flexão do verbo intervir.  |

Ainda que se observem diferenças estatisticamente relevantes nos desvios de natureza semântica e morfológica referidos, os dados são insuficientes para se concluir a influência da formação inicial nesse campo.

A análise do discurso dos estudantes nos vários momentos de recolha de dados, sobretudo nas respostas abertas aos questionários 1, 2 e 3 e pós-observação, evidenciou, também lacunas no que se refere ao conhecimento científico dos estudantes no âmbito da ortografia, da pontuação, da morfologia, do léxico e da sintaxe, assumindo estas uma proeminência bastante mais acentuada relativamente aos estudantes à entrada na formação inicial. Assim, é reforçada a conclusão atrás explicitada de que se regista uma melhoria no conhecimento científico dos estudantes durante o percurso de formação inicial, provavelmente influenciada pela formação.

A grande ocorrência de desvios ortográficos relacionados com as alterações na grafia registadas com o *Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* nas respostas dos alunos da licenciatura e a quase ausência de ocorrência de desvios deste tipo nas respostas dos estudantes finalistas conduzem à conclusão de que se regista uma **evolução positiva durante o percurso de formação inicial no conhecimento e na utilização da “nova” ortografia**, o que aponta para uma eventual influência da formação inicial nessa melhoria.

De forma a sistematizar as conclusões formuladas face ao segundo objetivo geral de informação, apresento um quadro-síntese (cf. tabela 89).

Tabela 89.

*Conclusões relacionadas com o conhecimento gramatical dos estudantes*

- |    |   |
|----|---|
| i) | Os estudantes dos cursos de formação inicial de professores do 1.º e 2.º ciclos têm dificuldade na identificação, explicitação e correção de desvios linguísticos no âmbito da pontuação, da ortografia, da morfologia, da sintaxe, do léxico e da semântica; |
|----|---|



- ii) A explicitação do conhecimento gramatical é o processo que coloca maiores dificuldades aos estudantes;
- iii) As lacunas no conhecimento científico dos estudantes à entrada na formação inicial são mais acentuadas do que as dos estudantes finalistas do mestrado;
- iv) Verifica-se uma melhoria significativa na identificação, na explicitação e na correção de desvios linguísticos no âmbito da ortografia, da pontuação, da morfologia, da sintaxe, do léxico e da semântica durante a formação inicial;
- v) Ocorre uma melhoria na utilização de terminologia metalinguística durante a formação inicial;
- vi) Verifica-se uma evolução positiva durante o percurso de formação inicial no conhecimento e na utilização da “nova” ortografia.

Quanto ao **terceiro objetivo geral de investigação**, *compreender a coerência entre as práticas de ensino da gramática dos estudantes dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico e o seu discurso sobre a prática*, o inter-relacionamento dos resultados dos estudos de caso com o suporte teórico e investigativo e o enquadramento metodológico e contextual conduziu à conclusão de que **as práticas e o discurso sobre as práticas nem sempre são coerentes**, o que se evidenciou no que se refere aos documentos orientadores, à estruturação e à sistematicidade no trabalho do CEL, ao tipo de atividades propostas aos alunos, à articulação do CEL com as outras competências, ao tipo de abordagem favorecida, às atividades valorizadas e à terminologia metalinguística (cf. capítulo 5, secção. 5.7.3.). Esta conclusão é consistente com o estudo de Ferreira (2012), que revelou, também, várias inconsistências entre as práticas das participantes e o seu discurso sobre as suas práticas. Não obstante, a investigação agora apresentada favoreceu uma categorização destas incongruências e uma mobilização destas para a identificação e a compreensão das conceções dos sujeitos e dos motivos na base dessas inconsistências, elementos não presentes no estudo referido.

Outra conclusão que importa assinalar é a consideração de que **os sujeitos nem sempre têm consciência da divergência entre as suas práticas e o seu discurso sobre as (suas) práticas**. A análise do discurso do sujeito MA2 nos questionários pós-observação e na entrevista final revelou que este participante não tinha consciência das várias inconsistências que se registavam entre o seu discurso e a sua prática relativamente aos documentos orientadores, à estruturação e sistematicidade no trabalho do CEL, ao tipo de atividades propostas aos alunos e ao tipo de abordagem favorecida. Evidenciou, não obstante, alguma consciência das inconsistências assinaladas no campo da metalinguagem gramatical, na medida em que

reconheceu a dissonância existente entre alguns dos termos utilizados nas aulas e ensinados aos alunos e o Dicionário Terminológico, justificando-a com as orientações dadas pela instituição de estágio neste sentido. Por outro lado, revelou ter consciência das divergências entre as atividades valorizadas e aquelas que, de facto, promoveu, concretamente os laboratórios gramaticais, apresentados pelo participante como contextos potenciadores de aprendizagens, tendo afirmado que apenas colocou em prática uma atividade deste tipo nos períodos de prática profissional supervisionada. A afirmação de um grau de dificuldade elevado associado à construção deste tipo de atividade pelo finalista poderá justificar o facto de não ter colocado em prática mais laboratórios gramaticais. Um outro fator que poderá justificar esta divergência é a influência dos cooperantes sobre o tipo de trabalho da gramática desenvolvido pelos estagiários.

Também o sujeito MA3 evidenciou não ter consciência de algumas das incongruências entre as suas práticas e o seu discurso sobre as práticas no que se refere ao tipo de atividades propostas aos alunos, particularmente em relação às atividades de mobilização de conhecimento gramatical, que declarou não ter promovido, mas foram observadas. Neste caso, poderão existir representações diferentes do que são atividades deste tipo entre o participante e a investigadora. Assim, é possível concluir que as diferentes representações entre sujeitos e investigador podem justificar algumas das incongruências assinaladas entre as práticas e o discurso sobre as práticas. Ainda que não se tenha registado, em qualquer das sessões observadas, uma mobilização de conhecimento gramatical que fosse além da produção oral ou escrita de palavras ou frases, pouco complexa e criativa e alicerçada numa abordagem atomística e descontextualizada do conhecimento explícito da língua, as situações observadas enquadram-se no tipo de atividade proposto por Costa et al. (2011) ou definidas no programa de Português (Reis, 2009).

O participante MA3, de acordo com a análise dos questionários pós-observação e a entrevista final, tem consciência de algumas das dissonâncias entre o seu discurso e as suas práticas, sobretudo em relação ao tipo de abordagem da gramática. Este estudante afirma uma perspetiva indutiva e reflexiva face à gramática, mas as suas práticas apontam para a perspetiva oposta, de natureza dedutiva, expositiva e transmissiva, com quase nenhuma margem para reflexão linguística e metalinguística. O finalista, que, no 2.º ciclo, utilizou o

manual como se se tratasse de uma planificação, atuação com a qual afirma discordar, justificou esta falta de coesão entre o seu pensamento e o seu comportamento com a pressão das cooperantes no direcionamento do ensino da gramática durante o período de estágio.

Os laboratórios gramaticais foram as atividades didáticas cujo valor mais foi reconhecido e enfatizado pelos quatro participantes, tendo todos eles declarado considerá-los contextos propícios para as aprendizagens. Não obstante, cada estudante só dinamizou um laboratório gramatical, previamente construído na unidade curricular *Gramática Textual*. Esta inconsistência entre o reconhecimento da relevância dos laboratórios gramaticais e a pouca presença destes nas práticas dos estudantes talvez possa ser justificada pelo elevado grau de dificuldade que dois finalistas (MA2 e MA3) atribuíram à construção destas atividades e pela interferência dos professores cooperantes no tipo de trabalho desenvolvido com os alunos, aliás, afirmada pelos quatro sujeitos. Neste sentido, e mobilizando, também, as considerações tecidas nos parágrafos anteriores, podemos concluir que os professores cooperantes influenciam o tipo de abordagem da gramática e que a influência dos docentes cooperantes sobre a planificação do ensino da gramática desencadeia e justifica algumas inconsistências entre as práticas dos sujeitos e o seu discurso sobre as (suas) práticas.

Em suma, tendo em conta a teoria e os resultados da investigação, podem apontar-se alguns elementos que poderão influenciar a congruência entre as práticas e o discurso sobre as práticas, bem como entre as conceções e as práticas dos sujeitos, sistematizados no esquema seguinte (cf. figura 140).

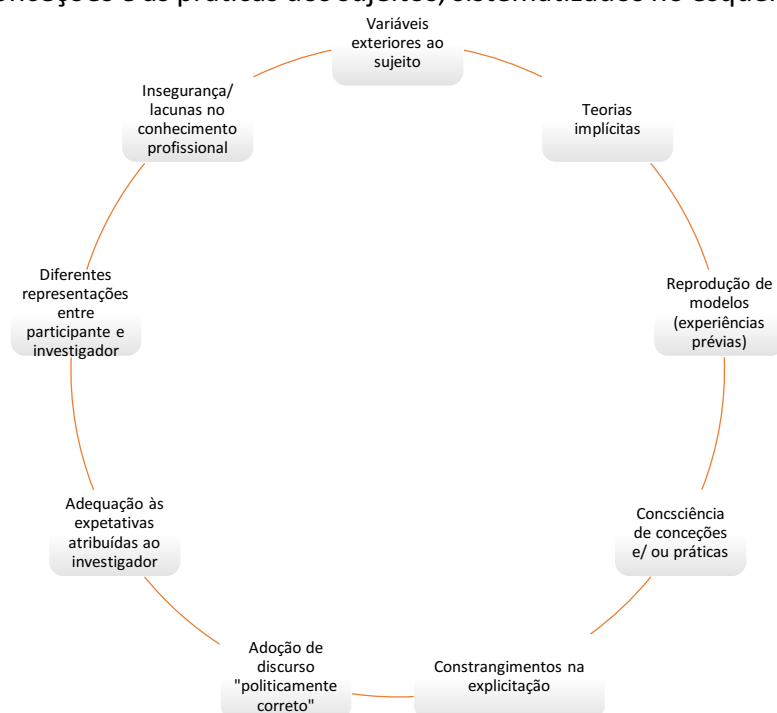


Figura 140. Fatores influentes na coerência entre práticas, conceções e discurso.

Em primeiro lugar, a interferência de variáveis exteriores aos sujeitos (e.g. pressão dos cooperantes, condicionamento exercido pelos locais de estágio, situações imprevistas, etc.) parece justificar algumas das incongruências encontradas, aspeto referido pelos participantes.

A influência das teorias implícitas dos sujeitos sobre as suas práticas é outro elemento que importa considerar nesta equação, na medida em que, como referenciado por vários autores (e.g. Calderhead, 1988; Borg, 2003; Zabalza, 1994, etc.), crenças, concepções, expectativas, opiniões e outros elementos psicossociais, muitas vezes tácitos, interferem no comportamento dos sujeitos.

Também a reprodução de modelos securizantes enformados pelas experiências de aprendizagem dos formandos, como alunos, que, como vimos, são de natureza transmissiva, dedutiva e centradas no professor, poderá explicar o refúgio dos participantes nestes arquétipos num momento de insegurança que pode constituir o período de prática educacional supervisionada. Não nos esqueçamos da forte resistência de que se revestem as concepções anteriores à formação, muito enraizadas nas experiências prévias, aliás afirmada por vários investigadores, como Borg (2003, citado por Birello 2012), Calderhead (1988), Mohamed (2006), Tardif (2000), entre outros.

O grau de consciência que os sujeitos têm das suas concepções e práticas é também um fator que poderá afetar a consistência entre práticas, concepções e discurso, na medida em que, por exemplo, a negação de determinada perspetiva, que foi manifestada na prática e observada pelos investigadores, pode dever-se ao facto de o sujeito não ter consciência de que, na verdade, esta está presente no seu pensamento, ainda que de forma implícita.

Os constrangimentos que resultam da solicitação de explicitação de elementos nem sempre verbalizáveis pode conduzir a um discurso pouco claro, coeso e coerente, que pode não corresponder ao pensamento dos sujeitos, podendo os vários elementos em análise ser interpretados pelos investigadores como dissonantes. De modo semelhante, como referido anteriormente, podem existir diferentes representações face aos objetos e conceitos entre os sujeitos e os investigadores que conduzam à perceção de incongruências por parte destes.

A adoção de um discurso “politicamente correto”, concretizada pela formatação do discurso de acordo com o que o sujeito considera que corresponderá ao pensamento e comportamento socialmente adequados, também poderá condicionar algumas das respostas dos participantes, que não são coerentes face às suas práticas, mas que, na verdade, não correspondem ao pensamento real destes sujeitos. Com algum paralelismo, a tentativa de corresponder às expectativas atribuídas pelos sujeitos à investigadora, que, neste caso, é docente no curso de formação inicial dos participantes, poderá eventualmente estar na base de algumas inconsistências entre discurso e práticas.

Por fim, importa equacionar a insegurança ou as lacunas no conhecimento profissional dos estudantes como fatores que podem justificar algumas das inconsistências identificadas. Por exemplo, as dificuldades na operacionalização de laboratórios gramaticais podem justificar o pouco recurso a estas atividades pelos sujeitos, apesar de todos terem afirmado o seu valor como contextos potenciadores de aprendizagens.

Apresento, de seguida, um mapa-síntese das conclusões formuladas no âmbito do terceiro objetivo geral de investigação (cf. tabela 90) .

Tabela 90.

*Conclusões relacionadas com a coerência entre as práticas e o discurso sobre as práticas*

- |     |  |
|-----|--|
| i)  | Não existe uma linearidade entre as práticas e o discurso sobre as práticas;   |
| ii) | Os sujeitos nem sempre têm consciência das inconsistências entre as suas práticas e o seu discurso sobre as (suas) práticas. |

Relativamente ao **quarto objetivo geral de investigação**, *compreender a que dimensões da formação os alunos dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico atribuem um papel relevante no desenvolvimento do seu conhecimento profissional e das suas práticas no âmbito da gramática*, tendo em conta a análise dos questionários, pode concluir-se que **os estudantes valorizam as aprendizagens realizadas na formação inicial** no que se refere ao ensino da gramática, o que se verifica tanto em relação à perspetivação da influência futura deste fator por parte dos alunos à entrada no ensino superior, como relativamente aos finalistas que se aproximam do final da formação inicial. Analisando os

estudos de caso, verificamos que os quatro finalistas consideram que as aprendizagens realizadas no curso de formação inicial são um fator muito importante (MA1 e MA3) ou importante (MA2 e MA4) para a planificação do ensino da gramática, no questionário 1. Os sujeitos MA2, MA3 e MA4 afirmam que a formação inicial desencadeou uma transformação nas suas conceções sobre a gramática e a didática da gramática, tendo o MA2 e o MA3 enfatizado o reconhecimento da existência de conhecimento gramatical implícito e a atribuição de importância à sua explicitação como conceções que terão sofrido alterações neste processo. O estudante MA4 referiu, também, consultar apontamentos e bibliografia indicada por professores de unidades curriculares do curso para tirar dúvidas e preparar as suas aulas no âmbito do conhecimento explícito da língua.

Considerando os estudos de caso, verificamos que três finalistas (MA2, MA3 e MA4) consideram que a formação inicial desencadeou a transformação de conceções prévias sobre o processo de ensino e aprendizagem, em geral, e a gramática e o ensino da gramática, em particular, e um deles (MA1) declarou que a formação inicial veio reforçar as suas conceções anteriores neste campo. Os estudantes atribuem ao curso de formação inicial a alteração do seu pensamento relativamente à valorização das aprendizagens por reflexão e descoberta (MA2, MA3 e MA4), à compreensão da importância de se envolver os alunos nas aprendizagens (MA3 e MA4) e ao reconhecimento da existência de conhecimento gramatical implícito e da importância da sua explicitação (MA2 e MA3). Deste modo, podemos concluir que **estes participantes consideram que a formação inicial desencadeia a transformação ou o reforço de conceções sobre a gramática e a didática da gramática**, valorizando o contributo de várias unidades curriculares, particularmente *Gramática Textual, Sintaxe e Semântica do Português, Fonologia e Morfologia do Português, Didática da Língua Portuguesa na Educação Básica e Didática da Língua Portuguesa no 1.º e no 2.º Ciclo*, a realização de estágios e o contributo dos professores de didática específica.

Além da formação inicial, as experiências prévias são fatores que os estudantes de licenciatura e de mestrado consideram influentes na planificação do trabalho de gramática. Por outro lado, dois dos finalistas do grupo B (MA2 e MA3) afirmam que as suas experiências de aprendizagem da gramática, enquanto alunos, influenciam a forma como a ensinam. Assim, pode concluir-se que, **para estes sujeitos, as experiências prévias exercem influência**

sobre o ensino da gramática. Estes participantes, na entrevista final, referiram que as metodologias mais utilizadas pelos professores de Português no seu percurso escolar foram expositivas, transmissivas e dedutivas, dados consistentes com a análise de conteúdo das respostas abertas ao questionário 1 dos estudantes da licenciatura e do mestrado, o que me leva a refletir se não estaremos perante um *círculo vicioso*. Vários autores, como Calderhead (1988), Mohamed (2006) ou Tardif (2000) têm referido que as conceções dos professores estão muito enraizadas nas experiências precoces, neste caso de aprendizagem da gramática (Mohamed, 2006), chegando a sua influência, segundo Borg (2003; citado por Birello, 2012), a ser mais acentuada sobre as práticas docentes do que a da formação inicial e profissional. Na verdade, se as experiências prévias dos indivíduos, particularmente as de aprendizagem, como alunos, “competem” com a formação no efeito que exercem sobre as práticas e se as práticas mais comuns são as expositivas e transmissivas, como quebrar este círculo?

Como explicitado na análise do terceiro objetivo, **os estudantes do grupo B consideram que os docentes cooperantes influenciam o tipo de trabalho sobre a gramática desenvolvido pelos estagiários**. As práticas de ensino da gramática recordadas pelos estudantes da licenciatura e do mestrado no seu percurso académico são, como vimos, expositivas, dedutivas, transmissivas e com pouco espaço para a reflexão e a descoberta. Por outro lado, os finalistas do grupo B, além de expressarem memórias semelhantes, referem, de um modo geral, que a abordagem da gramática dos professores cooperantes é de natureza similar, distante das aprendizagens realizadas na formação inicial (MA1) e não evidencia uma valorização equilibrada das cinco competências nucleares (MA1, MA3 e MA4). Não obstante o inegável valor do saber experiencial dos práticos e a importância de que se reveste o intercâmbio de saberes entre as instituições de formação e os locais de estágio, observa-se uma aparente incapacidade de reconstruir o seu conhecimento profissional e as práticas por parte dos docentes cooperantes de acordo com as orientações curriculares, a literatura e os resultados de investigação, o que pode apontar para a resistência à mudança referida por Campos (2003) ou Mesquita (2010). Estes autores apontam, por exemplo, para a rotinização de estratégias como um obstáculo à inovação em educação e a incapacidade de adaptação às transformações operadas na escola e na sociedade como alguns dos problemas na formação inicial de professores. Ora, se a influência dos cooperantes sobre o tipo de trabalho do conhecimento explícito da língua desenvolvido pelos estagiários foi reconhecida por todos

como acentuada e as práticas mais comuns são as expositivas e transmissivas, que tipo de articulação poderá ser estabelecida entre as instituições de formação e as escolas de estágio no sentido de expor os estudantes a modelos mais consentâneos com o novo paradigma de ensino e aprendizagem da gramática expresso na literatura e nos normativos? Por outro lado, estas primeiras imersões dos estudantes nos futuros contextos de trabalho parecem constituir-se como uma clivagem entre as perspectivas veiculadas pela formação inicial e as predominantes nas escolas, o que conduz frequentemente à rendição às práticas que aí predominam, geralmente tradicionais, relatada por autores como Flores (2009) ou Lopes e Tormenta (2010). Deste modo, uma estreita ligação entre as instituições de formação de professores e as escolas, que permita a estruturação de um intercâmbio de saberes e saberes-fazer e o desenvolvimento de hábitos e competências de reflexão e de investigação sobre as práticas, fundamentados na literatura de referência e na investigação recente, impõe-se como um investimento essencial.

A análise dos estudos de caso conduziu à conclusão de que estes **estudantes perspetivam a formação inicial como uma das etapas do seu desenvolvimento profissional no âmbito da gramática**, uma vez que declaram, na entrevista final, que **a sua formação no conhecimento explícito da língua e na sua didática ainda não está concluída**, reconhecendo dúvidas, lacunas e necessidades de formação. Três deles (MA1, MA3 e MA4) equacionam, na entrevista final, a continuidade do desenvolvimento profissional nesta área através da participação em ações de formação contínua.

O reconhecimento, por parte dos quatro finalistas do grupo B, de fragilidades e dúvidas em vários níveis do conhecimento do conteúdo (Shulman, 1986, 2005), como a sintaxe (MA1, MA2, MA3 e MA4), as classes de palavras (MA2, MA3 e MA4) e a morfologia (MA4), a **identificação de várias unidades curriculares que consideram que desempenharam um papel importante na construção do seu conhecimento gramatical** (destacando-se a *Gramática Textual*, a *Sintaxe e Semântica do Português* e a *Fonologia e Morfologia do Português*) e a manifestação da sua intenção de usufruírem de mais formação no sentido de alargarem os seus conhecimentos disciplinares neste domínio leva-me a concluir que, nestes casos concretos, **o conhecimento científico é encarado pelos estudantes como um elemento relevante do conhecimento profissional do professor (de Português).**



A identificação da necessidade de atualização de conhecimentos, sobretudo no que se refere às alterações terminológicas suscitadas pelo Dicionário Terminológico, e a afirmação da constante exigência de atualização no âmbito da gramática pelos quatro estudantes finalistas do grupo B permitem concluir que estes **participantes consideram que a atualização é um processo indispensável para o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da gramática.**

Os estudantes do grupo B afirmaram lacunas e fragilidades no que se refere ao ensino do conhecimento explícito da língua em processos como a construção de laboratórios gramaticais (MA1, MA2, MA3 e MA4), a construção ou adaptação de materiais às situações concretas (MA1 e MA4), a construção de materiais didáticos (MA2), a planificação de sequências didáticas (MA3), o ensino de terminologia gramatical aos alunos (MA1), a promoção da aprendizagem por reflexão e descoberta (MA3), a criação de situações estruturadas de mobilização de conhecimento gramatical para outras competências (MA3) e a transposição didática (MA3). Por outro lado, os participantes **valorizaram várias unidades curriculares do curso** para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1986, 2005) neste domínio (destacando-se a *Gramática Textual*, a *Didática da Língua Portuguesa na Educação Básica* e a *Didática da Língua Portuguesa no 1.º e no 2.º CEB*), a **realização de estágios**, a **estrutura do curso** (com maior enfoque no desenvolvimento do conhecimento do conteúdo nos primeiros anos e maior incidência no conhecimento pedagógico do conteúdo e no conhecimento prático nos últimos anos) e **o apoio dos docentes da didática específica durante os períodos de prática educativa supervisionada foi muito valorizado** por todos os sujeitos deste grupo. Acresce o facto de os quatro finalistas terem manifestado vontade de alargarem os seus conhecimentos sobre didática específica. Estes elementos permitem-me concluir que **estes estudantes valorizam o conhecimento didático como uma componente relevante do conhecimento profissional do professor (de Português).**

Os estudantes indicaram a pouca influência exercida pelos supervisores institucionais sobre a forma como os participantes promoveram o ensino da gramática e o elevado número de conteúdos definidos para tão pouco tempo útil como pontos fracos do curso de formação

inicial, tendo apresentado algumas sugestões de melhoria do programa formativo, como a antecipação da UC *Gramática Textual*, para o primeiro ano do mestrado, antes da prática, a realização de um maior número de observações dos estagiários por parte dos supervisores e dos docentes de didática específica em ambos os ciclos e a definição de uma unidade curricular eletiva sobre gramática para aqueles que sentissem dificuldades nesta competência ou que se interessassem por este campo.

As orientações curriculares e terminológicas são muito valorizadas pelos participantes da licenciatura e do mestrado, o que, aliado à enunciação de algumas lacunas relativamente ao conhecimento de recursos didáticos presente no parágrafo anterior, conduz à conclusão de que **estes sujeitos consideram que o conhecimento curricular é um constituinte relevante do conhecimento profissional docente**. Se aprofundarmos esta questão à luz da análise dos estudos de caso, verificamos que, apesar dos quatro estudantes reconhecerem a relevância destes elementos, evidenciam algumas fragilidades nestes campos do conhecimento curricular (Calderhead, 1988, Shulman, 1986a, 1986b), particularmente no que se refere ao conhecimento e à utilização do programa de Português (Reis, 2009) e do Dicionário Terminológico.

A valorização da adequação das atividades aos alunos e às situações de ensino e aprendizagem concretas (MA1, MA2 e MA4) e a própria adaptação dos projetos de intervenção dos finalistas ao tipo de trabalho desenvolvido nos locais de estágio, aos hábitos e rotinas dos alunos, aos modos de funcionamento e organização da instituição permitem concluir que **estes estudantes consideram que o conhecimento contextual** (Elbaz, citada por Caetano, 2004) **é um elemento relevante do conhecimento profissional do professor, influenciando as suas práticas**. Por outro lado, os objetivos da escola e do agrupamento, fatores contextuais, foram razoavelmente valorizados, no questionário 1, pelos estudantes da licenciatura e do mestrado.

Os estágios realizados quer na licenciatura, quer no mestrado, são perspetivados pelos quatro finalistas do grupo B como fatores muito positivos na formação inicial de professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, facilitando aprendizagens essenciais para a profissão docente que não poderiam ser desenvolvidas de outra forma. O finalista MA3 valorizou, ainda, o

incentivo à reflexão sobre a prática que se registou nas unidades curriculares de apoio à prática educativa. Deste modo, pode concluir-se que **as práticas são consideradas por estes estudantes fonte de conhecimento profissional no âmbito da gramática**. A reflexão sobre a prática e a articulação assim promovida entre teoria e prática incorporadas no currículo destes cursos de formação inicial, particularmente nas unidades curriculares de apoio à prática, são consentâneas com a essencialidade da reflexividade no ensino, na formação profissional e no exercício da profissão docente, defendida por tantos autores (e.g. Altet, 1994; Dewey, 1933; Perrenoud, 1999; Schön, 1983, 1995; Zeichner, 1983).

Tendo em consideração o exposto nos parágrafos anteriores, pode, também, concluir-se que os estudantes do grupo B têm **consciência da pluridimensionalidade do conhecimento profissional docente** no que se refere aos tipos de saberes convocados. Por outro lado, o reconhecimento da influência do conhecimento do conteúdo, pedagógico do conteúdo, curricular, bem como dos contextos institucionais e dos alunos, sobre as práticas, em geral, e no contexto de prática educativa supervisionada, em particular, permite concluir que **estes sujeitos percecionam o inter-relacionamento entre o conhecimento profissional e as práticas**.

De modo a sumariar as conclusões relacionadas com o último objetivo geral de investigação, apresento, agora, um quadro-síntese (cf. tabela 91).

Tabela 91.

*Conclusões relacionadas com as dimensões da formação valorizadas pelos participantes*

i)	Os estudantes valorizam as aprendizagens realizadas na formação inicial;
ii)	Os estudantes consideram que a formação inicial desencadeia a transformação ou o reforço de concepções sobre a gramática e a didática da gramática;
iii)	Para estes sujeitos, as experiências prévias exercem influência sobre o ensino da gramática;
iv)	Os estudantes consideram que os docentes cooperantes influenciam o tipo de trabalho sobre a gramática desenvolvido pelos estagiários;
v)	Os estudantes perspetivam a formação inicial como uma das etapas do seu desenvolvimento profissional no âmbito da gramática;
vi)	Os estudantes consideram que a sua formação no âmbito do conhecimento explícito da língua e da sua didática não está concluída;

- vii) As componentes formativas mais valorizadas pelos sujeitos no desenvolvimento do conhecimento do conteúdo são as unidades curriculares *Gramática Textual, Sintaxe e Semântica do Português e Fonologia e Morfologia do Português*.
- viii) O conhecimento científico é encarado pelos estudantes como um elemento relevante do conhecimento profissional do professor (de Português);
- ix) Os sujeitos consideram que a atualização é um processo indispensável para o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da gramática;
- x) As componentes formativas mais valorizadas pelos sujeitos no desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo são as unidades curriculares *Gramática Textual, Didática da Língua Portuguesa na Educação Básica e Didática da Língua Portuguesa no 1.º e no 2.º CEB*, a realização de estágios e o apoio dos docentes de didática específica durante os períodos de prática supervisionada;
- xi) Estes estudantes valorizam o conhecimento didático como uma componente relevante do conhecimento profissional do professor (de Português);
- xii) Estes sujeitos consideram que o conhecimento curricular é um constituinte relevante do conhecimento profissional docente;
- xiii) Os estudantes consideram que o conhecimento dos contextos institucionais e dos alunos é um elemento relevante do conhecimento profissional do professor;
- xiv) As práticas são consideradas por estes estudantes fonte de conhecimento profissional no âmbito da gramática;
- xv) Os estudantes têm consciência da pluridimensionalidade do conhecimento profissional docente;
- xvi) Estes sujeitos percecionam o inter-relacionamento entre o conhecimento profissional e as práticas.

Todo o processo investigativo foi norteado pelos quatro objetivos gerais de investigação sobre os quais incidiu a reflexão anterior. No entanto, do processo de análise da informação acabaram por emergir outras conclusões não enquadráveis na análise desses objetivos, mas que apresentarei, de seguida, devido à sua relevância para o objeto de estudo.

As incongruências registadas através do confronto entre a observação direta, o discurso sobre a prática nos questionários pós-observação e a análise documental (de planos de aula) no que se refere aos documentos orientadores parecem apontar para **algumas fragilidades no conhecimento curricular** (Shulman, 1986a, 1986b) dos sujeitos do grupo B, que privilegiaram, nos casos 1 e 2, um documento não vinculativo no ano em que realizaram os seus estágios (as metas curriculares) em detrimento do programa de Português (Reis, 2009), tendo os quatro estudantes evidenciado desconhecimento da estrutura e organização deste documento, nomeadamente em relação aos planos do conhecimento explícito da língua. Tendo em conta a análise das fichas das unidades curriculares relacionadas com a didática específica, verificamos que a unidade curricular da licenciatura *Didática da Língua Portuguesa*

na *Educação Básica* incorpora o conteúdo “Documentos orientadores e normativos para o ensino da Língua Portuguesa” (FUC) e que nas unidades curriculares de mestrado *Didática da Língua Portuguesa no 1.º e no 2.º Ciclo* e *Gramática Textual* (bem com na UC referida anteriormente) é pedido aos estudantes que planifiquem atividades e sequências didáticas com base no programa de Português (Reis, 2009). Interrogo-me se, tendo em conta a influência que os professores cooperantes exerceram, segundo os estudantes, sobre a seleção de conteúdos a trabalhar no âmbito do conhecimento explícito da língua, o recurso às metas como fonte para a seleção de conteúdos e descritores de desempenho se pode dever precisamente a essa variável. Por outro lado, dada a perspetiva mais redutora do conceito e da didática da gramática subjacente a este documento (metas curriculares), esta opção poderá, eventualmente, justificar, pelo menos parcialmente, o enfoque nas classes das palavras, na morfologia e na sintaxe na planificação e nas práticas de ensino da gramática ou do conhecimento explícito da língua. Um outro ponto que indicia fragilidades no conhecimento curricular dos participantes do grupo B é a utilização e o ensino de terminologia metalinguística dissonante face ao programa e o Dicionário Terminológico, nos casos 2 e 4. Apesar das fragilidades neste campo, importa assinalar que, no questionário 1, os finalistas indicaram um leque consideravelmente mais diversificado e adequado de recursos didáticos e de instrumentos de apoio e normalização linguística do que os alunos recém-chegados ao ensino superior, o que aponta para uma **melhoria do conhecimento profissional (do conteúdo, pedagógico do conteúdo, curricular - Shulman, 1986a, 1986b) durante a formação inicial** e provavelmente provocada pela formação.

A utilização de terminologia específica no âmbito da Educação, da Psicologia, da Pedagogia e da Didática (geral e específica) foi, também, um fator distintivo dos participantes do 1.º e do 5.º anos. De um modo geral e como seria expectável, os finalistas utilizaram terminologia adequada e rigorosa, enquanto os estudantes que iniciavam o seu curso de formação inicial recorreram a linguagem do foro comum. Neste sentido, posso concluir que se **verifica uma evolução positiva na utilização de terminologia específica das áreas/ disciplinas trabalhadas no curso**.

A análise dos resultados dos estudos de caso evidenciou, ainda, algumas **fragilidades no conhecimento pedagógico do conteúdo** (Shulman, 1986a, 1986b, 2005) dos sujeitos,

nomeadamente em relação à transposição didática (MA1, MA3 e MA4), à adequação da linguagem à idade e à etapa de desenvolvimento das crianças (MA4), à clareza e à inteligibilidade do discurso (MA3 e MA4), ao incentivo à reflexão linguística e metalinguística (MA3), à estruturação de percursos de natureza indutiva (MA2, MA3 e MA4), à articulação entre competências (MA1, MA2, MA3 e MA4), entre outros domínios.

Ao refletir sobre o processo de investigação, é interessante constatar a forma como o plano inicialmente traçado foi reconstruído ao longo do caminho, fruto da emergência de questões não previstas, mas que se impuseram como elementos a integrar no trabalho desenvolvido. Por exemplo, da análise da informação no âmbito dos estudos de caso sobressaiu uma relação não prevista entre as práticas e o discurso sobre as práticas no 1.º e no 2.º ciclos. Na verdade, tanto a entrevista final como a observação direta evidenciaram **diferenças entre as práticas e o discurso sobre as práticas no 1.º e no 2.º ciclos**, nomeadamente em relação aos planos e conteúdos do conhecimento explícito da língua privilegiados, aos tipos de atividades e de exercícios propostos aos alunos, aos recursos didáticos utilizados, ao tempo letivo dedicado à competência, entre outros fatores. De um modo geral, as práticas observadas no 2.º ciclo foram mais expositivas, atomísticas, descontextualizadas e centradas no professor do que as do 1.º ciclo. Por outro lado, genericamente, o tempo letivo dedicado à gramática foi, segundo os participantes, mais elevado no 2.º ciclo do que no 1.º ciclo. Na entrevista final foi possível, também, identificar alguns elementos interessantes na perspetivação das diferenças entre o trabalho desenvolvido em várias unidades curriculares do curso de formação inicial face aos dois ciclos educativos (nomeadamente a valorização de algum ou alguns níveis educativos em detrimento de outros), de atitudes de valorização/ desvalorização do CEL face às outras competências por parte dos cooperantes dos dois níveis de ensino, do grau de dificuldade associado ao ensino do CEL nos dois ciclos e da própria identidade profissional dos sujeitos. Neste último caso, foi curioso constatar, por exemplo, que o finalista MA2 se identifica a si próprio como professor do 2.º ciclo e não do 1.º ciclo.

Todo o processo de investigação desenvolvido evidenciou a essencialidade da triangulação de dados resultantes de diferentes metodologias e fontes, bem como do faseamento desse cruzamento de elementos, face ao objeto de estudo e às questões de investigação formuladas, assentes em fatores que implicam uma relação de interdependência e

complementaridade. Ao longo desta investigação sobre o conhecimento profissional e as práticas em ensino e aprendizagem da gramática num contexto de formação inicial foram conciliados dois estudos, um em extensão e outro em profundidade, que, de forma complementar, permitiram encontrar respostas para as questões de investigação. Por um lado, a aplicação de questionários aos grupos A e C permitiu recolher dados de forma relativamente rápida, abrangente e eficiente a um número elevado de participantes (85), tendo permitido chegar a alguns resultados no âmbito dos objetivos gerais de investigação 1, 2 e 4. Esta componente foi a privilegiada no que se refere ao segundo objetivo, relacionado com o conhecimento gramatical dos sujeitos à entrada e à saída da formação inicial. Por outro lado, a realização de estudos de caso, bastante mais morosa e complexa, possibilitou um aprofundamento de elementos fundamentais na investigação, especialmente no que se refere aos objetivos gerais de investigação 1, 3 e 4. Naturalmente, foi este o único contexto de recolha de informação relacionada com a coerência entre as práticas e o discurso sobre as práticas desenvolvida e evidenciada por estes participantes (terceiro objetivo de investigação). Deste modo, pode concluir-se que **numa investigação sobre conhecimento e práticas profissionais é essencial a conciliação de procedimentos e metodologias de recolha e análise da informação.**

## **6.2. Análise da investigação: Um olhar retrospectivo e prospetivo**

Esta investigação teve o mérito e a originalidade de, numa perspetiva assente no reconhecimento da multidimensionalidade associada ao conhecimento profissional e na compreensão da interdependência entre as práticas e o conhecimento, olhar para o objeto de estudo numa ótica dialética e, por outro lado, investigar elementos de natureza psicológica, dificilmente observáveis, que colocam desafios constantes aos investigadores. Espero ter dado o meu contributo para, no âmbito da formação de professores, aprofundar o conhecimento e a reflexão sobre a forma como é perspetivado o desenvolvimento profissional no âmbito da gramática num contexto de formação inicial por futuros professores de 1.º e 2.º ciclos, o inter-relacionamento que se regista entre o conhecimento e as práticas profissionais docentes, a explicitação de alguns elementos de natureza tácita que influenciam fortemente o pensamento e o comportamento dos indivíduos e as lacunas e fragilidades no conhecimento do conteúdo, pedagógico do conteúdo e curricular no âmbito da gramática.

Analisando o trabalho desenvolvido, apercebo-me de alguns aspetos que não posso qualificar como negativos, na medida em que foram fruto das opções tomadas, de forma refletida, tendo por base o conhecimento que tinha à data. Nesta altura, em virtude do novo patamar de conhecimento gerado por esta investigação, alteraria alguns pontos, o que, naturalmente, não é possível. É possível, sim, olhar para trás e identificar lacunas, insuficiências, pontos fortes, etc., de modo a incorporar esses elementos em trabalhos futuros.

Refletindo sobre as **limitações do estudo** desenvolvido, destaco o facto de ser docente na instituição em que foi realizada a investigação, o que poderá ter condicionado o discurso e o comportamento dos participantes, apesar dos procedimentos seguidos para credibilização do estudo, explicitados no capítulo 3 (secção 3.7.). Por outro lado, penso que este fator poderá ter facilitado o acesso a informação relevante para a investigação, bem como agilizado os procedimentos de planeamento e organização da recolha de dados.

Uma outra limitação do trabalho desenvolvido prende-se com a **impossibilidade de extrapolar as conclusões do estudo para outros contextos**, constrangimento inerente à realização de estudos de caso, com um número reduzido de participantes. No entanto, esta metodologia permite um grau de aprofundamento de elementos essenciais na equação, pelo que se assumiu como indispensável no processo de investigação. De qualquer forma, mesmo tendo recorrido a um estudo em extensão neste trabalho, não é aconselhável a transferência dos resultados e das conclusões aqui divulgados, pelo facto de a investigação ter versado sobre um contexto específico e bem delimitado, certamente com especificidades que não devem ser ignoradas. Assim, penso que este estudo poderá ser encarado como exploratório, fornecendo alguma matéria para reflexão sobre o conhecimento profissional e as práticas em ensino e aprendizagem da gramática num contexto de formação inicial de professores, pistas para trabalhos futuros e recomendações para a conceção e a operacionalização da formação profissional.

Ao longo deste texto, já foram perspectivados alguns **caminhos para futuros trabalhos de investigação**. Destes, destaco o valor que poderia ter dar continuidade a esta investigação, realizando novas recolhas faseadas no tempo com os ou alguns dos quatro participantes do



grupo B, de forma a aprofundar a compreensão do processo de construção e transformação do conhecimento e das práticas profissionais, com especial enfoque nas concepções dos sujeitos.

Acrescento, neste ponto, a pertinência da realização de um estudo longitudinal, acompanhando os mesmos participantes ao longo dos cinco anos de formação inicial de forma a aprofundar a compreensão sobre a forma como os indivíduos constroem e reconstróem o seu conhecimento e as suas práticas durante o processo.

Por outro lado, seria, também, importante a realização de investigação tendo como participantes, além dos estudantes dos cursos de formação inicial de professores, os professores cooperantes, na medida em que a influência sobre as práticas dos formandos se revelou tão acentuada, sendo certamente útil compreender como essa influência se processa, de forma a poderem ser perspectivadas algumas linhas orientadoras do processo de supervisão no quadro da formação inicial.

Dado os estudantes finalistas que participaram no estudo estarem a concluir um mestrado que os habilitava simultaneamente para a lecionação de Matemática, Ciências Naturais, Português e História e Geografia no 2.º ciclo, poderá colocar-se a questão de uma eventual falta de aprofundamento do conhecimento científico e didático em cada uma das áreas disciplinares que poderá justificar algumas das fragilidades no âmbito do conhecimento explícito da língua ainda evidenciadas no final da formação, preocupação expressa, aliás, por vários autores, como Ceia, Cachapuz, Reis e Camacho, citados por Brito (2015). Questiono-me se, com o posterior desdobramento do mestrado em duas vertentes, uma investigação realizada com os estudantes do mestrado em ensino do 1.º e 2.º ciclos, com especialização em Português e História e Geografia, revelaria menos lacunas e dúvidas na preparação dos estudantes no campo da gramática.

### **6.3. Recomendações para a formação (inicial) de professores**

A reflexão sobre os resultados e as conclusões da investigação agora apresentada permitiu identificar algumas pistas para a formação de professores, particularmente no que se refere à formação inicial.

A investigação realizada, sobretudo através do estudo em extensão, veio confirmar e reforçar a afirmação das dificuldades dos estudantes portugueses no conhecimento explícito da língua, que atravessam a escolaridade obrigatória e o ensino superior. Este trabalho evidenciou que importa continuar a investir no ensino do conhecimento explícito da língua e na formação dos professores neste domínio, dado que, apesar de uma melhoria significativa ao longo do curso de formação inicial, os finalistas, na reta final da sua formação, continuam a revelar lacunas, dúvidas e fragilidades no conhecimento científico neste campo, conclusão inquietante, na medida em que, em breve, serão reconhecidos como profissionais responsáveis pelo ensino desta competência. Cabe às instituições de formação encontrarem formas de responder às fragilidades evidenciadas neste estudo, sobretudo no que se refere ao conhecimento científico no âmbito da gramática, o que poderá passar, e considerando as lacunas e as dúvidas dos formandos neste campo e a sugestão dada por um dos participantes desta investigação (MA4), pela criação de uma unidade curricular eletiva sobre gramática ou pela disponibilização de oferta extracurricular neste campo, entre outras possíveis medidas.

Apesar de as maiores fragilidades encontradas se situarem no campo do conhecimento do conteúdo, também foram, como vimos, identificadas lacunas e insuficiências no conhecimento pedagógico do conteúdo nos quatro casos estudados, nomeadamente na operacionalização de sequências de aprendizagem centradas no aluno. Apresento, de seguida, uma proposta de sequencialização do trabalho desta competência (cf. figura 141), adaptada de Costa et al. (2011).

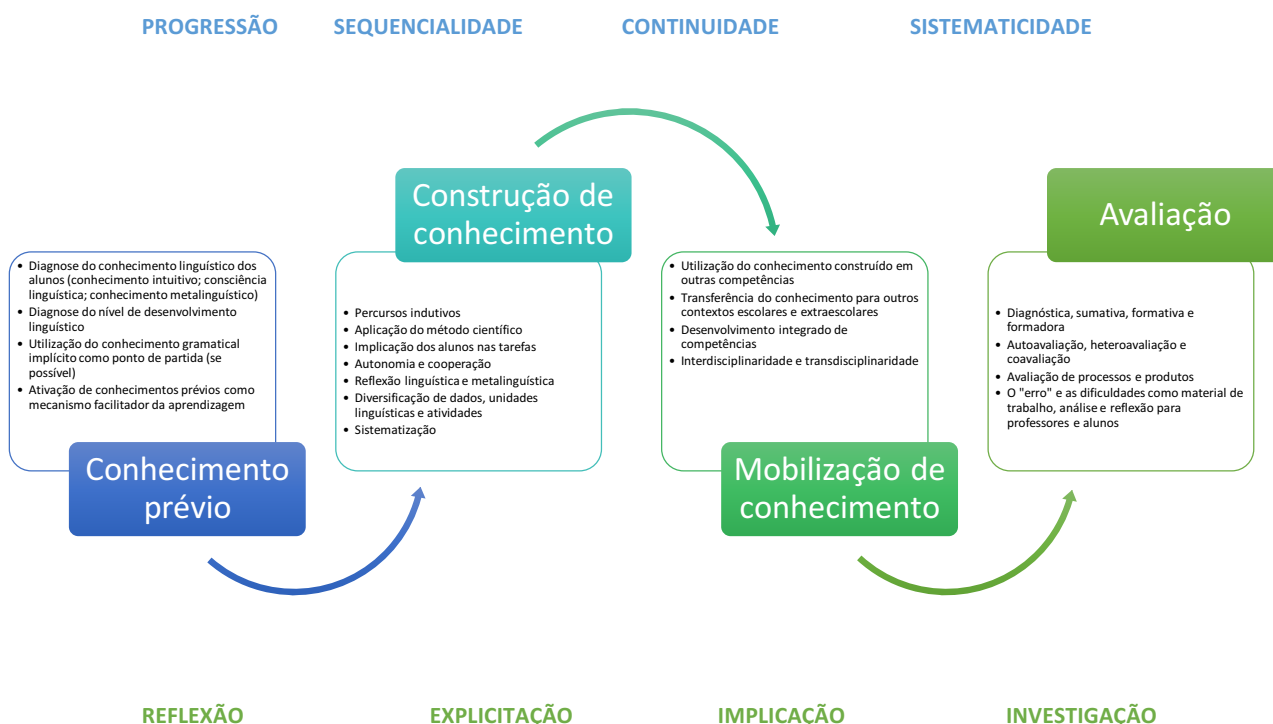


Figura 141. Sequência de abordagem do conhecimento explícito da língua, adaptada a partir de Costa et al. (2011)

Deste estudo, sobressai a importância de serem articuladas as várias dimensões do conhecimento profissional do professor nos programas de formação inicial. Se analisarmos os planos de estudos dos cursos que foram o foco da investigação, verificamos que, de facto, são contempladas várias componentes no contexto investigado, aliás, definidas na legislação, como explicitado nos capítulos 1 e 3 deste trabalho. Não obstante, a definição destes elementos constituintes (formação educacional geral, didáticas específicas, iniciação à prática profissional e prática de ensino supervisionada, formação cultural, social e ética, formação em metodologias de investigação educacional e formação na área de docência) não se traduz necessariamente num trabalho articulado das várias dimensões de forma a favorecer o desenvolvimento de “conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino” (Garcia, 1999, p.91). Assim, será relevante continuar a investir na articulação do trabalho desenvolvido nas várias unidades curriculares, por exemplo, no que se refere à ligação entre o professor supervisor ou tutor e os docentes da didática específica, dado que, acordo com os quatro finalistas do grupo B, este tipo de interação está pouco presente, quer na licenciatura, quer no mestrado.

Analisando os planos de estudos e as fichas das unidades curriculares do contexto de formação inicial estudado, posso afirmar que são enquadrados nestes documentos elementos do conhecimento do conteúdo, do conhecimento pedagógico do conteúdo e do conhecimento curricular (Shulman, 1986a, 1986b, 2005), aspeto que, naturalmente, será relevante manter. Por outro lado, a análise transversal desses documentos permite identificar conteúdos e objetivos curriculares relacionados com competências de investigação e de reflexão e com a articulação entre a teoria e a prática, aliás, visível também pela inexistência de unidades categorizadas exclusivamente como *teóricas* na estrutura curricular dos cursos, com especial destaque para as unidades de apoio à prática. Deste modo, parece-me que a relação biunívoca que se estabelece entre conhecimento profissional e práticas é reconhecida por esta instituição de formação de professores, que operacionaliza esta visão dialética nos seus programas formativos. Importa, continuar a insistir, na formação de professores, neste inter-relacionamento entre prática e o conhecimento profissional e a conceptualização da prática e da reflexão na, sobre a prática (e sobre a reflexão na prática - Schön, 1983) como motores de conhecimento e de transformação social, integrando orientações ou modelos reflexivos, indagativos e críticos na preparação profissional dos docentes, levando-os a tomarem consciência das suas conceções e das inconsistências entre o seu pensamento e o seu comportamento e entre o seu discurso e as suas práticas, de forma a refletir sobre elas, confrontando-as com a literatura de referência, a investigação recente, os paradigmas de ensino e aprendizagem vigentes, entre outros elementos, explicitando-as, questionando-as e atuando sobre elas.

Poderemos equacionar a formação e a aprendizagem do professor entrecruzando, pelo menos, quatro dimensões (cf. figura 142): tempo; tipo de conhecimento; processo de aprendizagem; elementos influentes.

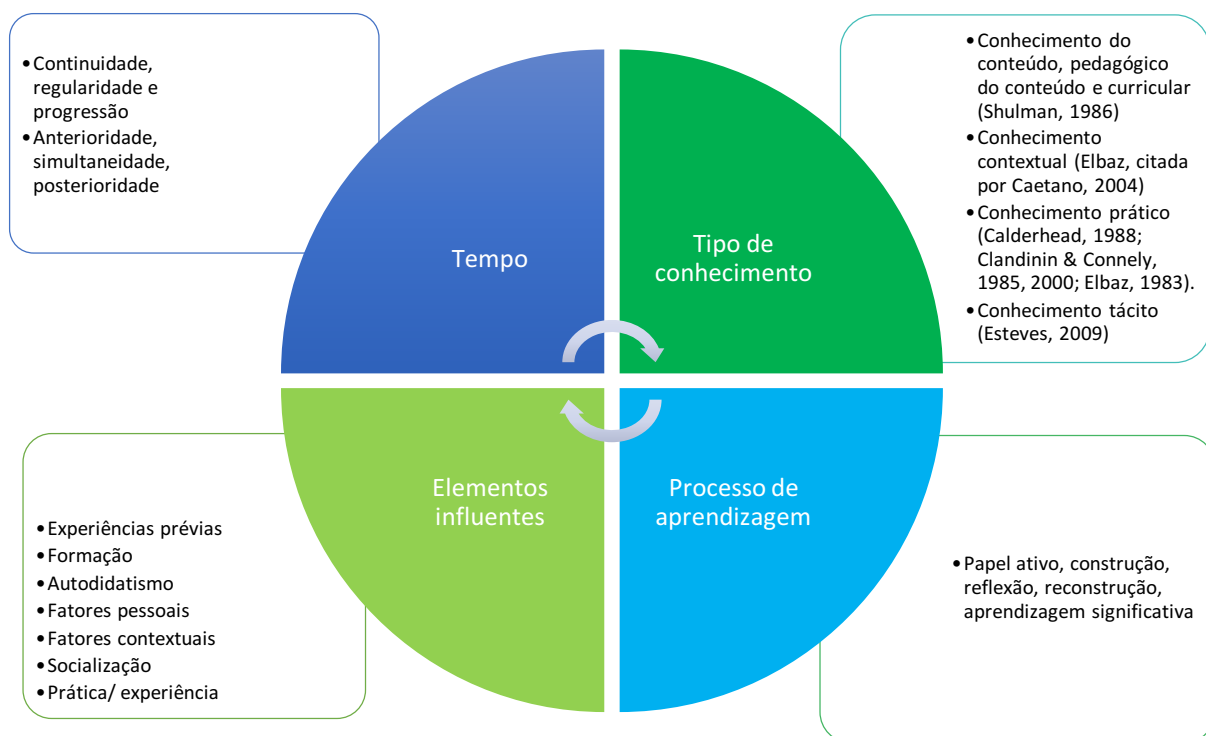


Figura 142. Modelo de aprendizagem do professor

Em relação ao *tempo*, importa olhar para a formação numa ótica de continuidade e regularidade, consistentes com o conceito de *aprendizagem ao longo da vida*, e de progressão, assente no aprofundamento, na colateralidade e na reconstrução de saberes, cada vez mais complexos e abrangentes. Por outro lado, no processo de construção de conhecimento interferem elementos que antecedem a formação, mas também fatores exteriores à formação que ocorrem em simultâneo. Será, igualmente, relevante perspetivar os efeitos, as consequências e outras situações futuras, numa lógica de intervenção e transformação social. Assim, importa que estes elementos anteriores, simultâneos e posteriores sejam enquadrados formal e explicitamente na formação profissional.

No que se refere ao *tipo de conhecimento*, a formação de professores e a aprendizagem do *ofício* do professor implicam, como vimos, uma construção de *saberes*, *saberes-fazer* e *saberes-ser* de naturezas diversas e complementares, que, em diálogo, são reescritos em textos originais pelos formandos ou aprendentes. A construção do conhecimento profissional dos professores impõe-se, assim, como um processo dinâmico e pluridimensional, assente numa relação dialógica entre diferentes textos (Caetano, 2004), em que coabitam elementos

subjetivos que importa explicitar, e que estabelece com as práticas profissionais uma relação de interdependência, que se evidencia pela reflexão e a investigação.

Quanto ao tipo de aprendizagem, a opção por percursos centrados no aluno/ formando, a quem é atribuído um papel ativo na sua aprendizagem e na formação, assente em mecanismos de reflexão e (re)construção de conhecimento e com ancoragem nos conhecimentos e experiências prévios dos formandos, favorece a realização de aprendizagens significativas, por oposição ao tipo de aprendizagem mecânica favorecido por abordagens centradas no professor/ formador, na transmissão (pelo professor/ formador) e na receção passiva (do aluno/ formando). Esta última opção é, como vimos, a mais frequente nas nossas escolas e ainda marca alguma presença nas instituições de formação, aspeto que importa contrariar.

Focalizando os *elementos influentes* na aprendizagem do professor, são vários os fatores que interferem na construção do conhecimento profissional e das práticas dos docentes, sendo a formação apenas um deles. A articulação destes fatores com a ação da formação assume relevância, particularmente a nível da explicitação ou desocultação de teorias subjetivas e implícitas, uma vez que permite que os formandos tomem consciência destas, as confrontem com as perspetivas veiculadas pela formação e que reflitam sobre a sua adequação, atuando sobre elas.

A explicitação de saberes prévios, concretizada através da desocultação de teorias subjetivas, concepções e conceitos alternativos e de atitudes e expectativas face ao ensino, à formação e ao desenvolvimento profissional, impõe-se, como vimos, como o ponto de partida para a formação dos professores (cf. figura 143). No contexto da formação, parece-me crucial o confronto entre os saberes prévios e o novo conhecimento e entre a teoria e a prática e a explicitação e justificação das (in)consistências entre práticas, concepções e discurso, apoiados em processos metacognitivos e em atitudes de reflexão, colaboração e intervenção. Será, igualmente, essencial que a formação e o desenvolvimento profissionais continuem para além da formação inicial, alicerçados na reflexão, na autonomia e no pensamento crítico, na implicação individual nas transformações sociais e numa ligação consistente e permanente entre as instituições de formação e as escolas.



Figura 143. Modelo de formação enraizado na explicitação dos saberes prévios

Por outro lado, a constatação da influência exercida pelo processo de socialização dos professores, particularmente nos locais de estágio ou nos contextos de trabalho no início da profissão, torna mais saliente a relevância de um trabalho articulado com as instituições escolares. A acentuada influência que os professores cooperantes exercem sobre o tipo de trabalho desenvolvido pelos formandos no âmbito da gramática assume-se como um alerta para a necessidade de se repensar a articulação entre as instituições de formação e os locais de estágio, de forma a que os modelos a que os estudantes são expostos sejam mais consentâneos com os objetivos da formação inicial. Como vimos anteriormente, a influência dos docentes cooperantes poderá ser contraproducente, fazendo com que os estudantes abandonem o processo de (re)construção de concepções gerado pela ação da formação inicial. Naturalmente, para que este cenário seja alterado, será essencial um trabalho conjunto entre o tutor ou supervisor e os docentes das didáticas específicas, de forma a chegarem a um consenso sobre as características que os contextos de estágio deverão reunir de modo a serem relevantes para a “boa” formação dos estudantes e a reforçar as aprendizagens já iniciadas. Esta poderá não ser uma tarefa fácil, na medida em que os vários docentes implicados terão certamente concepções e perspetivas diferentes. Todavia, será importante

insistir-se numa *negociação* com base nos paradigmas de ensino e aprendizagem abraçados pela instituição de formação face à literatura, à investigação e aos documentos orientadores. A articulação entre a formação inicial e a formação contínua poderá ser um caminho para responder ao problema atrás apresentado. A colaboração entre as escolas e as instituições de formação poderá ser reforçada e melhorada se for proporcionada formação aos futuros cooperantes antes e durante o processo de supervisão dos estudantes. Por outro lado, reconhecendo o frequente retorno às conceções prévias que ocorre no início do exercício da atividade profissional referido por vários autores (e.g. Flores, 2009; Lopes & Tormenta, 2010; Tardif, 2000), a reflexão em torno dos resultados e das conclusões desta investigação conduz-me à necessidade de acompanhar os professores no início da prática profissional. Este acompanhamento permite, além da perspetivação da possibilidade de transformação de conceções num espaço temporal amplo, já referida, aprofundar o processo de construção do conhecimento das práticas profissionais docentes e compreender melhor a interdependência entre conhecimento e práticas no desenvolvimento profissional docente no âmbito do conhecimento explícito da língua. Por outro lado, possibilita apoiar os professores em início de carreira nas questões com que se deparam na relação didática e contextual, dando-lhes um suporte que lhes permita resistir à tentação de serem absorvidos pelas rotinas e práticas institucionais, entregando-se às práticas mais comuns, mas nem sempre as mais adequadas, no contexto em que exercem a sua atividade. Esta modalidade de acompanhamento e investigação será, certamente, importante, ainda, para a identificação de pontos problemáticos e linhas orientadoras para a formação contínua (e não só).

Na verdade, seria desejável uma ligação permanente entre as instituições de formação e as escolas, de forma a, por um lado, evitar que os docentes se refugiem em metodologias centradas no professor e transmissivas, securizantes, mas incompatíveis com perspetivas mais atuais de ensino e aprendizagem e, por outro lado, permitir um intercâmbio e uma articulação de saberes mais teóricos e empíricos (do lado das instituições de formação) e de saberes experienciais dos profissionais (do lado os professores em exercício e das instituições escolares).



O esquema seguinte (cf. figura 144) sintetiza o inter-relacionamento entre as instituições de formação de professores e as escolas.

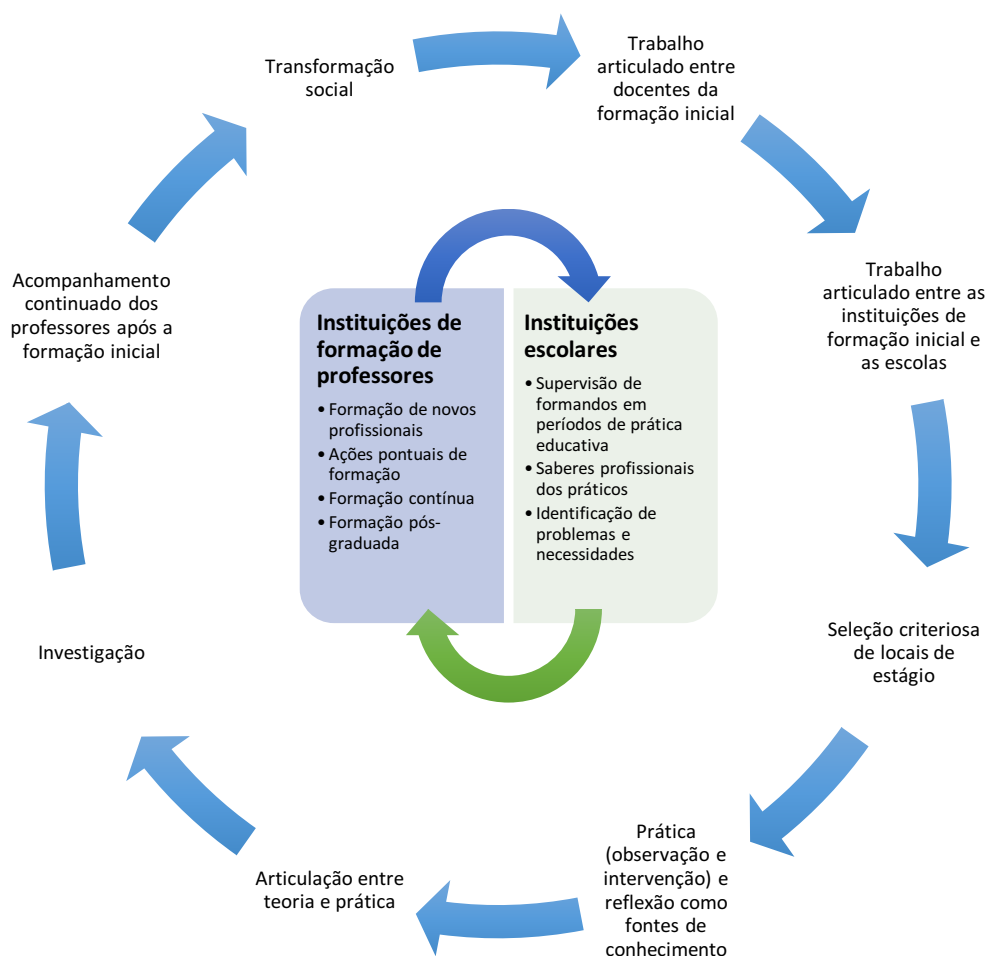


Figura 144. Modelo de articulação entre as instituições de formação e as instituições escolares.

Recuperando a perspectiva de Sachs (2009), importa que a forma de equacionar a aprendizagem, o profissionalismo e o desenvolvimento profissional siga um caminho reflexivo e transformador, ao que, naturalmente, não será alheia a formação inicial. Reequacionando a teoria da autora, parece-me que para uma efetiva transformação do formato das concepções e práticas mais frequentes, tão enraizadas nas nossas salas de aula, será essencial que a formação profissional contribua para o desenvolvimento de um profissionalismo crítico e interventivo, encarando o desenvolvimento profissional como um motor de transformação individual e social. Este só será concretizado se o próprio professor estiver implicado na transformação de práticas, assumindo, quando necessário, um pensamento divergente, alicerçado na reflexão e no raciocínio crítico, e se se envolver e participar na construção do seu conhecimento profissional, desenvolvendo atitudes de exigência e de atualização e

estabelecendo uma relação reflexiva e dialética entre conhecimento e prática. Neste modelo, espera-se que o profissional produza novo conhecimento, com base na investigação sobre o contexto de trabalho, o ensino, as suas práticas, etc., e, por outro lado, esteja a par da literatura de referência, da investigação recente e dos paradigmas de ensino e aprendizagem vigentes.

## REFERÊNCIAS

Abalada, S. I. (2011). *Aquisição de estruturas com constituintes nas periferias esquerda e direita da frase em Português Europeu* (dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Alarcão, I. (2010). (2010). *A constituição da área disciplina de didáctica das línguas em Portugal*. LINGVARVM ARENA, 1 (1), 61 – 79.

Almeida, S. & Lopo, T. (2015). *Formação inicial de professores do 1.º e do 2.º ciclo, parte II: Tendências de organização curricular*. Lisboa: CNE.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.

Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, analisar. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds). *Formando professores profissionais. Que estratégias? Que competências?* (pp. 23 – 35). Paris: Boeck Université.

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.

Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Dordrecht: Kluwert Academic Publishers.

Ball, D., Thames, M. & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What makes it so special? *Journal of Teacher Education*, v. 59, 5, novembro/ dezembro, 309 – 407.

Bardin, L. (1977; 2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

Birello, M (2012). Teacher Cognition and Language Teacher Education: beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language & Literature*, 5 (2), 88- 94.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Lang. Teach.*, 36, 81 – 109.

Brito, A. (2010). Da “arte” à ciência: o caminho da Gramática. In Brito, A. (Ed.) *Gramática: História, Teorias, Aplicações* (pp. 1 – 10). Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras.

Brito, A. M. e Lopes, H. C. (2001). Da Linguística ao Ensino da Gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação. In F. I. Fonseca, I. M. Duarte, & O. Figueiredo (Eds). *A Linguística na Formação do Professor de Português: Actas do Colóquio* (pp. 49 - 63). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Brito, E. (2015). (Re)pensar a formação de professores no contexto do Processo de Bolonha: Que constrangimentos? Que alternativas? In *Estado da Educação 2014* (pp. 278 - 289). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Buescu, H. C., Morais, J, Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Caetano, A. P. (2004). *A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores – Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Calderhead, J. (1988). Conocimiento, creencias y teorías implícitas de los profesores. In Angulo, L. (coord), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores – Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (pp. 21 – 37). Alcoy: Editorial Marfil, S. A.

Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (709 – 725). New York: MacMillan.

Campos, B. (2003). Quem pode ensinar. Garantia da qualidade das habilitações para a docência. Porto: Porto Editora.

Capa, M. A. (2007). *Competências linguísticas: Histórias de vida de alunos e necessidades de formação dos docentes* (tese de doutoramento não publicada). Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Cardoso, A. (2008). Desenvolver competências de análise linguística. In. O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (pp. 137 – 172). Lisboa: CIED/ ESELx.

Carvalho, C. & Sousa (2011). Literacia e ensino na compreensão da leitura. *Interacções*, 19, 109 – 126.

Castro, R. (2008). A reconfiguração contemporânea da identidade do professor de Português: Tendências e possibilidades. In C. Reis (Ed.), *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 125 – 139). Lisboa: Ministério da Educação.

CE. (2005). *Common European Principles or Teacher Competences and Qualifications*. Commission s Directorate-General for Education and Culture. Consultado em [http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common\\_eur\\_principles\\_en.pdf](http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf).

CE. (2007). *Improving the quality of teacher education. Education and Training (2020)*. Consultado em [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)

CNE (2016). *Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão – Relatório Técnico*.

Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. Philadelphia: The Falmer Press.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. In E. Eisner (Ed.) *Learning and teaching ways of knowing: The eighty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 174-198). Chicago: University of Chicago Press.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2000). [Teacher education—A question of teacher knowledge](#). In A. Scott & J. Freeman-Moir (Eds.), *Tomorrow's teachers: International and critical perspectives on teacher education* (pp. 89-105). Christ Church, New Zealand: Canterbury Press.

Coll, C., Palacios, J. e Marchesi, A. (1996). *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Medicas.

Correia, D. (2016). O papel crucial da leitura e do processamento da informação na resolução de problemas de matemática. *Revista de Investigação em Educação e Ciências Sociais*, 1 (1), 9 – 36.

Costa, J. (2008). Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In C. Reis (Ed.) *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação (pp. 149-165).

Costa, J. (2009). A gramática na sala de aula: o fim das humanidades?. *Palavras*, 36, 32 – 46.

Costa, J., Cabral, A., Santiago, A. & Viegas, F. (2011) *Conhecimento Explícito da Língua: guião de Implementação do Programa*. Lisboa: ME – DGIDC.

Costa, J. & Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés*. Lisboa: Editorial Caminho.

Cunha, C. & Cintra, L. (1984), *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa: Edições

João Sá da Costa.

Damar, M. (2009). Les représentations des pratiques grammaticales en français langue étrangère: une enquête en Belgique francophone. In J. Dolz & C. Simard (Eds.) *Pratiques d'enseignement gramatical* (pp. 289 – 313). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

De Ketelle, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

De Vries, Y. & Beijaard, D. (1999). Teachers' conceptions of education: A practical knowledge perspective on 'good' teaching. *Interchange*, v. 30, 4, 371 – 397.

Dewey, J. (1933). *How we think*. Lexington: D.C. Health and company.

Dicionário Infopedia da língua Portuguesa com Acordo Ortográfico (em linha), 2003 – 2017. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>.

DGEBS (1991). Organização Curricular e Programas, ensino básico, vol I. Lisboa: ME.

DEB (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: ME.

Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In *Actas do 2.º Encontro de Professores de Português. A língua mãe e a paixão de aprender* (110 – 123). Porto: Areal.

Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: Contextos de Uso Obrigatório do Conjuntivo. In M. Delgado-Martins (Ed.). *Para a Didática do Português: seis estudos de língua* (pp. 164 – 177). Lisboa: Edições Colibri.

Duarte, I. (1995). Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar? In M. R. Delgado-Martins et al. (Eds.). *Formar professores de Português, hoje* (pp.75 84): Lisboa: Edições Colibri.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, I. (2001). A formação em língua portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente de língua materna. In I. Sim-Sim (Ed.). *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, Cadernos de Formação de Professores*, 2, (27 – 34). Porto: Porto Editora.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: PNEP, Ministério da Educação.

Duarte, I. & Miguel, M. (1996) (Eds.) *Actas do XI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*.

Duarte, I. , Santos, A. L. & Abalada, S. (2016). Periferias esquerda e direita: Assimetrias. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 1 - 10, 311 – 343.

Duarte, I. M. (2001). Do saber ao ensinar: em torno dos verbos introdutores de discurso relatado. In I., Fonseca, I. M., Duarte & O. Figueiredo (Eds). *A Linguística na Formação do Professor de Português: Actas do Colóquio*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Duarte, R. (Ed.) (2008b). *Posição dos docentes relativamente ao ensino da língua portuguesa*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

Duarte, R. (Ed.) (2008c). *Programa de Língua Portuguesa/ Português: uma visão diacrónica*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.

Elbaz, F. (1991). Research on teachers' knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1 – 19.

Eley, M. G. (2006). Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education*, 51, 191 – 214.



Esteves, M. M. (2001). A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades. *Máthesis*, 10, 217 – 233.

Esteves, M. M. (2002). Modelos de formação inicial. In M. M. Esteves (Ed.) *A investigação enquanto estratégia de formação de professores* (77 – 91). Lisboa: IIE.

Esteves, M. (2009). Construção e Desenvolvimento de Competências Profissionais de Professores. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*, 8, 37 - 48.

Estrela, A. & Ferreira, P. (2017). Competências linguísticas de estudantes de artes visuais e tecnologias à entrada no ensino superior, In *Atas do 12.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. Lisboa: Associação de Professores de Português.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Faria, E., Rodrigues, I., Gregório, M. C. & Ferreira, S. (2016). *Relatório Técnico: Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão*. Lisboa: CNE.

Feiman-Nemser, SH. (1990). Teacher preparation; structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston (Ed.) *Handbook of research on teacher education* (212 – 233). New York: MacMillan.

Feiman-Nemser, SH. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, v.103, 6, 1013 – 1055.

Feixas, Mónica (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE*, v. 16, 2, 1-27. Disponível em:

[http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm)

Ferreira, P. (2012). *Conceções e práticas dos professores de Língua Portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática: um estudo exploratório no 2.º Ciclo do Ensino Básico*

(Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.

Ferreira, P. (2013). Ensino da gramática, currículo e terminologia: um estudo multicasos. In M. Teixeira, L. Santos, I. Silva & E. Mesquita (Eds.), *Ensinar e Aprender Português num Mundo Plural* (591 – 630). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal Uberlândia.

Ferreira, P. (2014a). Avaliação de atividades de desenvolvimento do conhecimento explícito da língua, In *Atas do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais, Avaliação: desafios e riscos* (pp. 132 - 147). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Ferreira, P. (2014b). Conhecimento gramatical e concepções de futuros professores relativamente ao ensino e à aprendizagem da gramática. *Tejuelo Monográfico*, 10, 27 – 48.

Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris: Presses Universitaires de France.

Figueiredo, O. (2004). Pedagogia da Gramática. In *Didáctica do Português Língua Materna: Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas* (pp.104 – 127). Porto: Edições ASA.

Flick, U. (2002). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Flores, M. A. (2009). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e implicaciones. In C. Marcelo (Ed.). *Profesores principiantes e inserción a la docencia* (pp. 59 - 98).

Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In *Estado da Educação 2014* (pp. 262 – 277). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Flores, I., Casas-Novas, T & Ferreira, A. (2016). Projeto aqueduto: O que mudou na educação em Portugal – doze anos de avaliação internacional. In *Estado da Educação 2015* (226 – 251). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Fonseca, M. C. (sd) *Dicionário de termos linguísticos de Carlos Ceia*. Disponível em:  
[http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com\\_mtree&task=viewlink&link\\_id=124&Itemid=2](http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=124&Itemid=2).

Fromkin, V. & Rodman, R. (1993). *Introdução à linguagem*. Coimbra: Almedina.

GAVE (2008a). *Relatório Provas de Aferição 2007/ 2008 – Língua Portuguesa – 1.º Ciclo*.  
Disponível em: iave.pt.

GAVE (2008b). *Relatório Provas de Aferição 2007/ 2008 – Língua Portuguesa – 2.º Ciclo*.  
Disponível em: iave.pt.

GAVE (2009a). *Relatório Provas de Aferição 2008/ 2009 – Língua Portuguesa – 1.º Ciclo*.  
Disponível em: iave.pt.

GAVE (2009b). *Relatório Provas de Aferição 2008/ 2009 – Língua Portuguesa – 2.º Ciclo*.  
Disponível em: iave.pt.

GAVE (2010a). *Relatório Provas de Aferição 2009/ 2010 – Língua Portuguesa – 1.º Ciclo*.  
Disponível em: iave.pt.

GAVE (2010b). *Relatório Provas de Aferição 2009/ 2010 – Língua Portuguesa – 2.º Ciclo*.  
Disponível em: iave.pt.

GAVE (2011a). *Relatório Provas de Aferição 2010/ 2011 – Língua Portuguesa – 1.º Ciclo*.  
Disponível em: iave.pt.

GAVE (2011b). *Relatório Provas de Aferição 2010/ 2011 – Língua Portuguesa – 2.º Ciclo*.  
Disponível em: iave.pt.

Germain, C. & Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris: CLE International.

Gonçalves, C. A. (2012). *Conhecimento profissional e profissionalidade docente em enfermagem – O contributo do pensamento docente* (tese de doutoramento não publicada). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Guimarães, H. M. (2008). Perspectivas sobre o conhecimento do professor. *Ver. Diálogo Educ.*, v. 8, 25, set./dez., 819 – 839.

IAVE (Instituto de Avaliação Educativa) – iave.pt.

IAVE (2015). *Provas Finais 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico – Relatório Nacional: 2010 – 2014*. Disponível em: iave.pt.

Jesus, C. M. (2005). *Terminologia e representação do conhecimento do domínio específico da geodinâmica interna: Uma abordagem ao subdomínio da actividade tectónica* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

Jonnaert, P. e Vander Borght, C. (2002). *Criar Condições Para Aprender*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Kember, D. & Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469 - 490.

Korthagen, F. A. J. , Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Krauss, S. E. (2005). Research paradigms and meaning making: A primer. *The Qualitative Report*, v.10, 4, 758 – 770. Disponível em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR10-4/krauss.pdf>.

Leal, S. (2009). Ser professor... de Português: Especificidades da formação de professores de língua materna. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (1302 – 1315). Braga: Universidade do Minho.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, M. (2007). As concepções/ crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43/7.

Lobo, A. (Ed.) (2002). *Português 2002 – O ensino e a aprendizagem do Português na transição do milénio*. Lisboa: APP.

Disponível em <https://www.app.pt/atividades/projetos/projeto-portugues-2002-o-ensino-e-a-aprendizagem-do-portugues-na-transicao-do-milenio/>.

Lopes, A. & Tormenta, R. (2010). Pre-service teacher training, primary teachers' identities, and school work. *Literacy Information and Computer Education Journal*, v.1, 1, 52 – 58.

Lopes, J. A., Spear-Swerling, L., Oliveira, C. R., Velasquez, M. G., Almeida, L. S., Araújo, L., Zibulsky, J. & Cheesman, E. (2014). *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Madeira, F. (2005). Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino da Língua Portuguesa. *Linguagem & Ensino*, v.8, 2, 17 – 38.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*, 8, 7- 22. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores. Para uma Mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Malglaive, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto editora.

Mesquita, E. (2010). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. *Revista de Educação*, v. 2 (1).

Ministério da Educação e Ciência. Dicionário Terminológico, disponível em <http://dt.dgidec.min-edu.pt/>.

Mohamed, N. (2006). An exploratory study of the interplay between teachers' beliefs, instructional practices & professional development (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Auckland, Auckland.

Monroy, F. & González-Geraldo, J. L. (2017). Teaching conceptions and approaches: do qualitative results support survey data? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 167 – 180. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.237621>.

Mouraz, A., Leite, C & Fernandes, P. (2012). A formação inicial de professores em Portugal decorrente do processo de Bolonha: Uma análise a partir do “olhar” de professores e de estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46 – 2, 189 – 209. Disponível em: <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1744/1120>

Neves, M. (2001). *Gramática na Escola*. São Paulo: Editora Contexto.

OCDE (2012). *Education at a Glance: Glossary*. Paris.

OCDE (2016a). *Pisa 2015: Results in focus*. Disponível em <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>

OCDE (2016b). *TALIS Initial Teaching Preparation Study*

Pereira, F., Carolino, A. M. & Lopes, A. (2007). A formação inicial de professores do 1.º CEB nas últimas três décadas do século XX: Transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 191 – 219.

Pereira, S. (2010). Explicitação Gramatical no 1.º Ciclo. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa: percursos didáticos* (pp. 145 – 173). Lisboa: Edições Colibri/ Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2001). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pinto, M. (2001). *Para a Análise do Discurso Gramatical Escolar. Estruturas de conteúdo, actividades e definições em manuais escolares do 2.º ciclo* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.

Pinto (2004). Estatuto e funções do conhecimento gramatical escolar. *Palavras*, 25, 44 – 59.

Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3 -18.

Ponte, J.P., Branco, N., Quaresma, M., Velez, O., & Mata-Pereira, J. (2012). Perspetivas teóricas no estudo das práticas profissionais de professores de Matemática. In L. Santos (Ed.), *Investigação em Educação Matemática: Práticas de Ensino da Matemática* (pp. 267- 277). Portalegre: SPIEM.

Ponte, J. P., Januário, C, Ferreira, I. & Cruz, I. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade - Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores*.

Ponte, J. P., Quaresma, M. & Branco, N. (2012). Práticas profissionais dos professores de Matemática. *AIEM – Avances de Investigación Matemática*, 1, 65 – 86.

Pourtois, J. P. & Desmet, H. (1997) *A Educação pós-moderna* Lisboa, Instituto Piaget – Horizontes Pedagógicos.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London & New York: Routledge Falmer.

Reis, C. (2007). *Conferência Internacional sobre o ensino do Português – Recomendações*. Lisboa: Ministério da Educação.

Reis, C. (1977). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

Reis, C. (Ed.) (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

Rodrigues, M. P. (2011). *Histórias com matemática: sentido espacial e ideias geométricas* (dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.

Rodrigues, S. (2001). A consciencialização linguística como componente fundamental na formação inicial do professor de Português. In I., Fonseca, I. M., Duarte & O. Figueiredo (Eds). *A Linguística na Formação do Professor de Português: Actas do Colóquio* (pp. 225 – 237). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Rodrigues, S. & Duarte, R (2008) (Eds.). *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

Roldão, M. C. (2005). Para um currículo do pensar e do agir: As competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. *En direct de IAPPF*, 9 – 20.

Roldão, M. C. (2008). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*, 13, 171 – 184.



Roldão, M. C., Figueiredo, M., Campos, J. & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*, v.1, 2 (9), 138 – 177

<http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/522/1/75-431-1-PB.pdf>

Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem. O dilema do desenvolvimento profissional contínuo de professores. In M.A.Flores & A.M.V.Simão (Eds.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores*. (p.99-118). Mangualde: Edições Pedago.

Sacristán, J. G. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.) *Profissão professor*. Porto: Porto editora.

Sacristán, J. G. (2000). O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In A. I. Pérez Gómez (Ed.). *Compreender e transformar o ensino* (pp. 119 – 148). Porto Alegre: ArtMed.

Sá-Chaves, I. (2008). Novos paradigmas, Novas Competências: Complexidade e identidade docente. *Saber (e) Educar*, 13, 59 – 69.

Saha, L. J. & Dvorkin, A.G. (2009). *International handbook of research on teachers and teaching*. New York: Springer.

Santana, I. (2003). “A função epistémica da escrita” Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.

Santana, I. (2010). A escrita para aprender matemática. *Escola Moderna*, 36, 5.<sup>a</sup> série, 21 – 42.

Santana, I. & Soares, J. (2005). Escrever para aprender matemática. *Escola Moderna*, 21, 5.<sup>a</sup> série, 17 – 24.

Santos, M. A. (2007). *Gestão de sala de aula: Crenças e práticas em professores do 1.º ciclo do ensino básico* (tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.

Sardinha, M.F. (2011). *Histórias com Problemas e a sua Ligação à Promoção da Numeracia e da Literacia no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Doutoramento). Instituto da Educação da Universidade do Minho, Braga.

Serpa, A. I., Rodrigues, G., Sousa, H. & Gomes, M. C.(2005). *Em directo – Língua Portuguesa 6.º ano*. Porto: Areal Editores. PP. 28, 29, 132, 133.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa. *Os professores e a sua formação* (pp. 77 – 92). Lisboa: Dom Quixote.

Shulman, L. S. (1986a). Paradigms and research programs in the study of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 3 – 36). New York: MacMillan.

Shulman, L. S. (1986b). Those who understand knowledge growth in teaching. *Educational Research*, v. 15, 2, fevereiro, 4 – 14. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1175860>.

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada España, ano 9, 2, 1-30. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>.

Silva, M. C. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. *Saber (e) Educar*, 13, 89 – 106.

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: ME/ DEB.

Sim- Sim, I. (1998) *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr, 13 (5 – 24).

Tardif, M. (2002). *Saberes profissionais e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Trigwell, K. & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275 – 284.

Ucha, L. (Ed.) 2007. *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Vale, I. (2001). Didáctica da Matemática e Formação Inicial de professores num contexto de Resolução de Problemas e de Materiais Manipuláveis (tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Vygostky, L. S. (1988). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.

Zeichner, K. (1983). Paradigmas alternativos da formação de professores. *Journal of Teacher Education*, v. XXIV, 3, 5 – 17.

Zeichner, K. (2009). Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Formação Docente. Revista brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 1, 1 (8 -12), 13-40. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

## Legislação

*Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)*

Decreto-lei n.º 344/89, de 11 de outubro (o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário)

Lei n.º 115/ 97, de 19 de setembro (alteração à LBSE)

Decreto-lei n.º 205/98, de 11 de julho (criação do *Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior*)

Decreto-lei n.º 290/98, de 17 de setembro (criação do INAFOP)

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (perfil geral de desempenho dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário)

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (perfis específicos de desempenho dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico)

Decreto-Lei n.º 27/ 2006, de 10 de fevereiro (definição dos grupos de recrutamento)

Decreto-Lei n.º 43/ 2007, de 22 de fevereiro (novo regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário)

Decreto-lei n.º 15/ 2007, de 19 de janeiro (introdução de uma prova de avaliação de conhecimentos e capacidades no Estatuto da Carreira Docente como requisito prévio à candidatura ao ingresso na carreira docente)

Decreto-lei n.º 369/2007, de 5 de novembro (criação da A3ES)

Despacho n.º 13660-M/2015, de 24 de novembro (suspensão da prova de avaliação de conhecimentos e capacidades no Estatuto da Carreira Docente)

Decreto-Lei n.º 79/ 2014, de 14 de maio (desdobramento do mestrado em ensino do 1.º e 2.º ciclos em duas vertentes)

Decreto-Lei nº 79/2014 (proficiência na língua portuguesa, nos modos orais e escrito, e domínio das regras básicas de argumentação lógica e crítica como condição de acesso aos mestrados profissionalizantes)

Despacho n.º 6280/ 2013 (distribuição de créditos por unidades científicas – licenciatura)

Despacho n.º 6195/ 2010 (distribuição de créditos por unidades científicas – mestrado)

Deliberação n.º 453/2016 (aprovação da *Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*)

# ANEXOS

## ANEXO A – QUESTIONÁRIO 1

### Questionário sobre concepções dos alunos de formação inicial em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática

Caro/a aluno/a,

Agradecemos a sua colaboração no preenchimento deste questionário, elaborado com o objetivo de obter informações sobre as concepções dos alunos de formação inicial em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática. A informação recolhida desta forma será mobilizada numa tese de doutoramento em desenvolvimento no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e num projeto em curso (....). O anonimato será assegurado no tratamento e na análise dos dados.

Por favor, responda às seguintes questões.

#### Parte A

##### Informação sócio-académica

1. Idade \_\_\_\_\_

2. Género (por favor, assinale com X)      masculino ☐      feminino ☐

3. Nacionalidade \_\_\_\_\_

4. O Português é a sua língua materna/ primeira língua? (por favor, assinale com X)

Sim ☐      Não ☐

5. Curso do Ensino Secundário \_\_\_\_\_

6. Curso que está a frequentar na ESELx \_\_\_\_\_

7. Ano curricular que está a frequentar no ano letivo em curso \_\_\_\_\_

#### Parte B

##### Experiências de aprendizagem da gramática

1. Indique o(s) método(s) de ensino da gramática mais frequentemente utilizado(s) pelos professores de Português ao longo do seu percurso escolar.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Considera que foi um/a aluno/a motivado para as atividades de ensino e aprendizagem da gramática?  
(por favor, assinale com X)

Sim ☐

Não ☐

2.1. Explique porquê.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Recorda-se de algum bom professor de Português?

(por favor, assinale com X)

Sim ☐

Não ☐

3.1. Em caso afirmativo, descreva a sua abordagem à gramática.

---

---

---

---

---

---

---

---

---



### Parte C

#### Concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática

1. Na expressão *ensinar gramática*, o que significa *gramática*?

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Considera que é importante ensinar e aprender gramática? (por favor, assinale com X)

Sim ☐

Não ☐

2.1. Explique porquê.

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Pensa que sentirá algumas dificuldades em ensinar gramática? (por favor, assinale com X)

Sim ☐

Não ☐

3.1. Explique porquê.

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Atribua um grau de dificuldade aos planos do Conhecimento Explícito da Língua (por favor, circunde o número adequado)

1 – Fácil	2 – Razoavelmente fácil	3 – Difícil	4 – Muito difícil	
a) Plano da língua, variação e mudança	1	2	3	4
b) Plano fonológico	1	2	3	4
c) Plano morfológico	1	2	3	4
d) Plano das classes das palavras	1	2	3	4
e) Plano sintático	1	2	3	4
f) Plano lexical e semântico	1	2	3	4
g) Plano discursivo e textual	1	2	3	4
h) Plano da representação gráfica e ortográfica	1	2	3	4

5. Sente-se motivado/a para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem de gramática? (por favor, assinale com X)

Sim ☐ Não ☐

5.1. Explique porquê.

---

---

---

---

---

---

---

---

6. As cinco competências nucleares da Língua Portuguesa – Leitura, Escrita, Compreensão Oral, Expressão Oral e Conhecimento Explícito da Língua/ Gramática - ... (assinale com X a opção que considera adequada)

- a) ... são igualmente importantes. ☐
- b) ... têm diferentes graus de importância. ☐

7. (Se selecionou a alínea a) na questão 5, por favor, não responda a esta questão)

Atribua um valor de 1 a 5 a cada competência da língua, sendo o 1 para a menos importante e o 5 para a mais importante.

Compreensão Oral \_\_\_\_\_ Leitura \_\_\_\_\_

Expressão Oral \_\_\_\_\_ Escrita \_\_\_\_\_

Conhecimento Explícito da Língua/ Gramática \_\_\_\_\_

8. Pensando globalmente no trabalho desenvolvido nas cinco competências da língua, que percentagem do tempo letivo deve ser dedicada ao ensino do conhecimento explícito/gramática? \_\_\_\_\_

9. Considera que a gramática deve ser trabalhada em articulação com as outras competências nucleares?

Sim ☐ Não ☐

9.1. (Por favor, não responda a esta questão se selecionou “Não” na anterior) De que modo?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

10. A que instrumentos de apoio poderá recorrer para planificar as atividades neste domínio?

---

---

---

---

11. Que tipo de recursos didáticos poderá usar para apoiar a sua prática pedagógica neste domínio?

---

---

---

---

12. Atribua um valor aos fatores que deverão ser por si tidos em conta na planificação das atividades de ensino e aprendizagem da gramática. (Por favor, circunde o número adequado)

**1 – Nada importante**

**2 – Pouco importante**

**3 – Importante**

**4 – Muito importante**

a) O conhecimento prévio dos alunos	1	2	3	4
b) Os interesses dos alunos	1	2	3	4
c) O nível de desenvolvimento dos alunos	1	2	3	4
d) O que aprendi no curso de formação inicial	1	2	3	4

e) A investigação recente na área	1	2	3	4
f) As orientações curriculares em vigor	1	2	3	4
g) As orientações terminológicas em vigor	1	2	3	4
h) A disponibilidade de materiais	1	2	3	4
i) A minha intuição	1	2	3	4
j) A minha experiência prévia	1	2	3	4
k) Os meus objetivos pessoais	1	2	3	4
l) Os objetivos da escola e do agrupamento	1	2	3	4
m) As minhas opiniões e conceções	1	2	3	4
n) As opiniões dos meus pares	1	2	3	4
o) As opiniões dos mais experientes	1	2	3	4

13. Atribua um valor a cada afirmação. (Por favor, circunde o número adequado)

**1 – Discordo totalmente**

**2 – Discordo**

**3 – Concordo**

**4 – Concordo plenamente**

a) O conhecimento intuitivo dos alunos deve ser o ponto de partida de grande parte das atividades de construção de conhecimento gramatical	1	2	3	4
b) O professor deve iniciar as sequências de construção de conhecimento gramatical pela explicitação das regras ou das estruturas que pretende que os alunos aprendam.	1	2	3	4
c) Os alunos devem construir o seu conhecimento gramatical através da realização de atividades de aprendizagem por descoberta, em pequenos passos.	1	2	3	4
d) Os conteúdos gramaticais só deverão ser trabalhados em sala de aula se surgirem espontaneamente nas situações comunicativas.	1	2	3	4
e) A seleção dos conteúdos gramaticais a trabalhar deverá ser feita tendo em conta uma planificação prévia de acordo com uma intencionalidade pedagógica.	1	2	3	4
f) A utilização de terminologia gramatical nas aulas é essencial.	1	2	3	4
g) O conhecimento explícito da língua é essencial para o sucesso em todas as competências da língua	1	2	3	4

Muito obrigada pela sua colaboração!

## ANEXO B – QUESTIONÁRIO 2

### Questionário

#### Contextos de ensino e aprendizagem da gramática

Caro/a aluno/a,

Agradecemos a sua colaboração no preenchimento deste questionário, elaborado com o objetivo de obter informações sobre as concepções e o conhecimento didático dos alunos de formação inicial em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática. A informação recolhida desta forma será mobilizada numa tese de doutoramento em desenvolvimento no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e num projeto em curso (...). O anonimato será assegurado no tratamento e na análise dos dados.

Considerando os contextos de ensino e aprendizagem da gramática apresentados nas páginas seguintes, por favor, responda às questões:

1. Qual dos casos lhe parece mais adequado para o ensino e a aprendizagem da gramática?

(por favor, assinale com X)

Caso 1 ☐

Caso 2 ☐

Caso 3 ☐

2. Porquê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Qual dos casos lhe parece menos adequado para o ensino e a aprendizagem da gramática?

Caso 1 ☐

Caso 2 ☐

Caso 3 ☐

4. Porquê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### Caso 1

A professora disse aos alunos que iriam aprender os graus dos adjetivos. Pediu-lhes que abrissem o manual na página 54 e que lessem o quadro informativo com toda a informação que precisavam de saber sobre o assunto. Depois de todos terem feito uma leitura silenciosa, pediu a um aluno que lesse a informação em voz alta. De seguida, a docente pediu que todos realizassem os exercícios de aplicação 1, 2 e 3. Os exercícios foram corrigidos em grande grupo, oralmente. As respostas foram registadas pela professora no quadro e os alunos copiaram-nas para os seus cadernos.

### Caso 2

A professora escreveu no quadro a questão *Como é o plural de palavras terminados em -ão?* De seguida, formou grupos de trabalho e pediu-lhes que formulassem hipóteses. Distribuiu cartões com nomes terminados em *ão* e pediu aos alunos que escrevessem os plurais respetivos. As respostas foram, depois, discutidas em grande grupo. Com a ajuda da professora, os alunos preencheram uma cartolina dividida em três colunas, com os títulos *-ãos*, *-ães* e *-ões*, que foi afixada na sala. Por fim, elaboraram, em conjunto, uma resposta para a questão inicial, que foi afixada junto à cartolina.

### Caso 3

O professor iniciou a sessão afirmando que o sujeito concorda com o verbo em género e número. De seguida, pediu aos alunos para escreverem a frase “o sujeito concorda com o verbo em género e número” nos seus cadernos. Escreveu alguns exemplos no quadro para que os alunos os copiassem. O docente pediu-lhes para abrirem o livro do aluno na página 32 e realizarem os exercícios 1 e 2, individualmente. Por fim, pediu a vários alunos que lessem as suas respostas e fez as correções necessárias, oralmente.

## ANEXO C – QUESTIONÁRIO 3

### Questionário sobre o conhecimento gramatical dos alunos de formação inicial

Caro/a aluno/a,

Agradecemos a sua colaboração no preenchimento deste questionário, elaborado com o objetivo de obter informações sobre o conhecimento gramatical dos alunos de formação inicial. A informação recolhida desta forma será mobilizada numa tese de doutoramento em desenvolvimento no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e num projeto em curso (...). O anonimato será assegurado no tratamento e na análise dos dados.

Indique se as frases estão de acordo com a norma-padrão, identifique e explicita os desvios à norma, caso existam, e apresente propostas de correção. Por favor, preencha o quadro, de acordo com os exemplos 1 e 2:

<b>Frase</b>	<b>Conformidade com a norma</b>	<b>Identificação e justificação do(s) desvio(s) à norma</b>	<b>Proposta de correção</b>
Exemplo 1: O João e a Helena foi a Londres.	Desvio à norma	Erro de concordância: o sujeito (“O João e a Helena”) não concorda com o verbo (“foi”).	O João e a Helena foram a Londres.
Exemplo 2: As crianças que moram em aldeias passam mais tempo ao ar livre do que as que vivem em meios urbanos.	Conforme a norma	_____	_____
1) Hoje sabemos, que o consumo de fruta e vegetais é essencial para a saúde.			
2) Quem tudo quer, tudo perde.			
3) A maioria das pessoas chegaram atrasadas.			

4) A rapariga, visivelmente assustada, procurou-o por toda a parte.			
5) Fiquei doente por causa que fui para a rua sem casaco.			
6) Cerca de cinquenta por cento dos inquiridos declarou ser favorável à realização de um referendo.			
7) O Mário chegou atrasado passando a ideia de que tinha adormecido.			
8) O livro que eu mais gostei foi-me oferecido pela minha mãe.			
9) O elevado tempo de espera levou a muitas reclamações.			
10) Estás a ouvir-me pai?			
11) A Matemática é a disciplina onde os alunos evidenciam dificuldades mais significativas.			



12) Os alunos do ensino superior, frequentam pouco as bibliotecas públicas.			
13) Verificou-se uma grande aderência dos alunos ao projeto.			
14) O homem foi ilibado de todas as acusações.			
15) O texto defende a ideia de que os alunos devem passar mais tempo em casa.			
16) Se estive-se bom tempo, podíamos ir passear.			
17) Comeu um bolo, o menino.			
18) Dois terços dos alunos da turma são raparigas.			
19) O jornalista interrompeu a gravação uma vez que o entrevistado estava visivelmente perturbado.			
20) A Ana e a Teresa interviram de forma muito assertiva no seminário.			

21) Vivemos em Penafiel à cerca de oito anos.			
22) Já te cortaste!			
23) A maior parte das pessoas que gostam de escrever também gosta de ler.			
24) O conselho de Sintra engloba várias freguesias.			
25) Podes dizer-me onde estivestes até agora?			
26) Foi a primeira vez que obtive este resultado!			
27) Os gatos que são mamíferos adoram apanhar sol.			
28) Não faças isso, rapaz!			

**ANEXO D**  
**Questionário Pós-observação**

Caro/a aluno/a,

Agradecemos a sua colaboração no preenchimento deste questionário, elaborado com o objetivo de obter informações sobre a sessão observada. A informação recolhida desta forma será mobilizada numa tese de doutoramento em desenvolvimento no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e num projeto em curso (...). O anonimato será assegurado no tratamento e na análise dos dados.

Data da aula observada: \_\_\_\_\_

Hora de início: \_\_\_\_\_ Hora de fim: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

(a preencher pelo observador)

Por favor, responda às seguintes questões.

1. Que planos do Conhecimento Explícito da Língua foram trabalhados na aula?

---

---

---

2. Que conteúdos foram trabalhados na aula? Porquê?

---

---

---

3. Que descritores de desempenho foram selecionados? Porquê?

---

---

---

4. Houve adaptação ou reformulação dos descritores de desempenho que constam do programa de Português? Porquê?

---

---

---

5. Que elementos constam da planificação? Porque incluiu esses e não outros?

---

---

---

6. Que metalinguagem/ terminologia explícita foi utilizada na aula? Como fez a preparação da aula neste domínio?

---

---

---

7. Os materiais foram construídos por vocês ou selecionados de fontes? No último caso, quais? Porquê? A seleção obedeceu a que critérios?

---

---

---

8. Como foi organizada a ficha de trabalho/ foram selecionados/ organizados os exercícios? Porquê?

---

---

---

9. Sequenciou as atividades mediante alguma ordem específica? Qual? Porquê?

---

---

---

10. Porque usaram o ppt/ outro recurso?

---

---

---

11. Houve articulação entre as competências nucleares da Língua Portuguesa? Quais? De que forma? Foi bem conseguida?

12. Houve articulação com as outras áreas curriculares? Quais? De que forma?

13. Como avalia a aula? (pontos fortes e fracos, dificuldades sentidas, fragilidades no seu percurso formativo, aspetos a melhorar e de que forma, etc.)

---

---

---

14. Pensa que os objetivos definidos foram atingidos? Como chegou a essa conclusão?

---

---

---

15. Faça o balanço das aprendizagens dos alunos. Como conseguiu fazer esse balanço?

---

---

---

16. Considera que incentivou a reflexão linguística e metalinguística? De que forma?

---

---

---

17. A formação no âmbito da instituição onde estuda contribuiu para a sessão? De que forma? Sugestões/ aspetos a melhorar.

---

---

---

## ANEXO E - Guião de Entrevista

**Entrevistado:** Estudante do 2.º ano do Mestrado em Ensino em 1.º e 2.º Ciclos

**Local:**

**Data:**

**Hora:**

**Duração:**

**Tema:** Formação inicial, conhecimento profissional e práticas em ensino e aprendizagem da gramática

### Objetivos:

1. Conhecer concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática dos estudantes dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico.
2. Caracterizar o conhecimento gramatical dos estudantes dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico.
3. Compreender a coerência entre as práticas de ensino da gramática dos estudantes dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos e o seu discurso sobre a prática.
4. Compreender a que dimensões da formação os estudantes dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos atribuem um papel relevante no desenvolvimento do seu conhecimento profissional e das suas práticas no âmbito da gramática.

Bloco	Objetivos específicos	Formulário de questões
A. Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"><li>- Legitimar a entrevista;</li><li>- Motivar o entrevistado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar o entrevistador;</li><li>- Informar sobre os objetivos da entrevista e da investigação em curso;</li><li>- Clarificar que os dados recolhidos serão mobilizados numa tese de doutoramento;</li><li>- Solicitar a colaboração do estudante, salientando a sua importância;</li><li>- Assegurar o anonimato e a confidencialidade no tratamento dos dados;</li><li>- Salientar que se trata de um estudo, não existindo respostas certas ou erradas;</li><li>- Pedir autorização para gravar a entrevista.</li></ul>

B. Conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática dos estudantes dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que pensa sobre a utilização da designação <i>conhecimento explícito da língua</i> para a competência dedicada ao trabalho da reflexão linguística e metalinguística?</li> <li>- Qual lhe parece que deve ser o papel que o conhecimento gramatical implícito dos alunos deve desempenhar no processo de ensino e aprendizagem da gramática?</li> <li>- O que pensa acerca de atividades como esta (cf. anexo 1)?</li> <li>- Vou falar-lhe de quatro professores diferentes e da forma como ensinam. Gostaria que me dissesse o que pensa acerca das suas abordagens e se considera que são de alguma forma semelhantes à forma como ensina/ pretende ensinar os alunos (cf. anexo 2).</li> </ul>
C. Práticas de ensino da gramática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática dos estudantes dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico.</li> <li>- Caracterizar as práticas de ensino da gramática dos estudantes dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos (para, através do cruzamento da informação com os dados obtidos pela observação direta, compreender a coerência entre as suas práticas e o seu discurso sobre a prática).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensando nas aulas que planificou durante a prática educativa supervisionada, com que frequência é que o conhecimento explícito da língua foi o foco? Existiu alguma diferença nos dois níveis de ensino – 1.º ciclo e 2.º ciclo?</li> <li>- Pensando globalmente no trabalho das cinco competências nucleares da língua, que percentagem do tempo letivo dedicou ao conhecimento explícito da língua? Existiu alguma diferença entre os dois níveis de ensino?</li> <li>- Quando planificou as suas aulas, durante a prática educativa supervisionada, como é que decidiu em que aspetos do conhecimento explícito da língua se centraria?</li> <li>- Que planos do conhecimento explícito da língua foram privilegiados na sua intervenção? Por que motivo(s)?</li> <li>- Pensando numa aula inteira, em que fase da aula da língua surgiu o conhecimento explícito da língua?</li> <li>- As atividades de ensino e aprendizagem do conhecimento explícito foram desenvolvidas mediante alguma ordem específica? Qual e por que motivo(s)?</li> <li>- Criou situações de mobilização do conhecimento explícito para outras competências nucleares? Quais e de que forma?</li> <li>- Que tipo de atividades ligadas ao conhecimento explícito da língua propôs aos alunos?</li> <li>- Como selecionou a terminologia linguística que ensinou aos alunos? Utilizou algum recurso? Qual ou quais e porque razão?</li> <li>- Utilizou o Dicionário Terminológico? Com que objetivo(s)?</li> <li>- Que tipo de recursos didáticos utilizou para apoiar a sua prática no âmbito do conhecimento explícito da língua? O processo de construção ou seleção desses recursos obedeceu a alguns critérios? Quais?</li> <li>- Encorajou os alunos a descobrirem as regras e as estruturas gramaticais por si mesmos? De que forma?</li> <li>- Pode formular o exercício que mais frequentemente solicitou aos alunos que executassem?</li> <li>- Pode descrever-me uma boa sessão de conhecimento explícito da língua que tenha conduzido?</li> <li>- Como sabe se uma sessão de conhecimento explícito da língua foi bem conseguida?</li> <li>- Como avaliou os alunos no âmbito do conhecimento explícito da língua?</li> </ul>

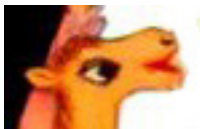

D. Dificuldades e fragilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar o conhecimento gramatical dos estudantes dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera-se bem preparado/a para o ensino do conhecimento explícito da língua? Por que motivo(s)?</li> <li>- Quais as suas principais dificuldades ao nível do conhecimento científico no âmbito do conhecimento explícito da língua?</li> <li>- Quais as suas principais dificuldades em relação ao ensino do conhecimento explícito da língua?</li> <li>- Em que áreas do Dicionário Terminológico sente mais dificuldades?</li> <li>- Em que áreas do Dicionário Terminológico sente menos dificuldades?</li> <li>- Sente-se mais preparado para ensinar o conhecimento explícito da língua a alunos do 1.º ou do 2.º ciclos? Porquê?</li> </ul>
E. Dimensões da formação no domínio da gramática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a que dimensões da formação os estudantes dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos atribuem um papel relevante no desenvolvimento do seu conhecimento profissional e das suas práticas no âmbito da gramática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A sua conceção sobre a gramática/ CEL e a forma como o seu ensino e a sua aprendizagem devem decorrer sofreu alterações durante o seu processo de formação inicial? Quais e por que motivos?</li> <li>- Pensa que as suas experiências de aprendizagem da gramática, enquanto aluno/a, influenciaram a forma como a ensina? De que forma?</li> <li>- Que influência exerceu a formação proporcionada pela instituição de ensino superior que frequenta sobre a construção do seu conhecimento profissional e das suas práticas em ensino e aprendizagem da gramática?</li> <li>- Da lista de unidades curriculares apresentada nos planos de estudos (cf. anexos 3 e 4), destaque aquelas que maior influência exerceram para a construção do seu conhecimento científico no âmbito da gramática? Porquê?</li> <li>- E em relação ao processo de ensino e aprendizagem da gramática? Porquê?</li> <li>- Como avalia o processo de supervisão das situações de prática educativa (no 3.º ano da licenciatura em Educação Básica e nos dois anos do mestrado) no que se refere ao ensino e à aprendizagem da gramática? Qual o papel do tutor ou supervisor da instituição de formação de professores? Qual o papel do professor ou orientador cooperante?</li> <li>- Quais considera terem sido os aspetos mais positivos no programa de formação da instituição onde estuda em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática?</li> <li>- Quais considera terem sido as maiores fragilidades no programa de formação da instituição onde estuda em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática?</li> <li>- Poderia apresentar algumas sugestões de melhoria do programa de formação inicial da instituição que frequenta em relação ao processo de desenvolvimento do conhecimento profissional e das práticas em ensino e aprendizagem da gramática?</li> <li>- Considera que a sua formação no âmbito do conhecimento explícito da língua está concluída? Por que motivo(s)?</li> <li>- Que tipo de formação consideraria mais útil neste momento?</li> <li>- Gostaria de acrescentar alguma coisa a esta entrevista?</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer a colaboração no estudo, em geral, e na entrevista, em particular.</li> </ul>



1. Tipo de atividade: treino; construção de conhecimento (6.º ano).
2. Descritores de desempenho: distinguir recursos verbais que podem ser utilizados para localizar no tempo as situações descritas nos enunciados - tempos verbais - grupos preposicionais e adverbiais temporais - orações temporais (tempo: anterior; simultâneo; posterior)
3. Pré-requisitos: 3.1 os alunos têm consciência de que localizamos temporalmente as situações que descrevemos, - em função do momento em que o enunciado é produzido - em função de um valor temporal que é tomado como ponto de referência no enunciado; 3.2 os alunos identificam informações temporais no grupo verbal.
4. Questão a que responde: como expresso as informações temporais?
5. Duração estimada: 1h00m

Como expresso as informações temporais?

1. O pequenino texto que vais ler a seguir traz-nos duas personagens, um dromedário e um cão.

	<p><b>Hoje, o dromedário acordou cedo. À tarde, saiu com os pais.</b></p> <p><b>O seu amigo viu-o sair. Então, chamou-o e perguntou-lhe: “Quando voltas?”</b></p> <p><b>Encontros destes não acontecem habitualmente.</b></p>	
---	---	---

1.1. Como sabes, é no grupo verbal, que tem a função sintática de Predicado, que encontramos a informação temporal das frases. Preenche a tabela com os constituintes com a informação temporal das frases do 1.º parágrafo do texto. Identifica o tempo verbal.

Frases	P r e d i c a d o		
	Grupo verbal (GV)		
	Núcleo verbal	Grupo preposicional (GPrep)  (com informações sobre tempo)	Grupo adverbial (GAdv)  (com informações sobre tempo)
Hoje o dromedário acordou cedo.	verbo: acordar tempo verbal: pretérito perfeito		hoje, cedo
À tarde, saiu com os pais.	verbo: sair tempo verbal: pretérito perfeito	à tarde	

1.2. Imagina duas respostas do dromedário à pergunta “Quando voltas?”, colocada pelo cão, e completa a tabela.

Volto	ao fim do dia	GPrep
	logo	GAdv

1.3. Observa agora esta outra resposta que o dromedário da história poderia ter dado:

R: Volto, **quando** a conferência terminar.

Substitui “quando” por uma expressão equivalente que se possa combinar com “a conferência terminar”.

\_\_\_\_\_ depois de \_\_\_\_\_

**Quando** é uma **conjunção temporal** que inicia sempre um constituinte frásico a que chamamos **oração temporal**. É a **oração temporal** no seu todo que dá resposta à pergunta “Quando ...?”

1.4. Imagina mais duas respostas com a forma de oração temporal que o dromedário poderia ter dado ao amigo. Completa a tabela com os constituintes frásicos que faltam.

Volto	assim que
	logo que

Podemos **concluir** que para expressar a localização temporal das situações usamos os tempos verbais que combinamos com **Grupos adverbiais**, **Grupos preposicionais** e **Orações temporais**.

1.5. Consulta agora a informação de que precisas nas respostas à pergunta 1.2 e completa o quadro a seguir com os constituintes que faltam no grupo verbal. A resposta deverá combinar de modo coerente as três informações temporais que se associam ao verbo.

Grupo verbal (GV)			
Expressão do tempo			
<b>verbo:</b> voltar <b>tempo verbal:</b> presente	<b>GAdv</b>	<b>GPrep</b>	Oração temporal
<b>Volto</b>	ex: logo	ex: ao fim do dia	<b>quando a conferência terminar.</b>

#### TREINAR (Reinvestir em diferentes contextos de uso)

1.6. Num outro encontro, o dromedário perguntou ao amigo:

**“Quando foste à caça com o teu dono?”**

Imagina três respostas e completa o quadro seguinte:

P r e d i c a d o		
GV		
<b>fui à caça</b>  <b>verbo: ir</b> <b>tempo verbal: pretérito perfeito</b>	<b>ex: hoje</b>	<b>GAdv</b>
	<b>ex: de manhã</b>	<b>GPrep</b>
	<b>ex: quando o dia nasceu</b>	<b>Oração temporal</b>

### Aprendi que:

- . A conjunção temporal “quando” inicia uma oração temporal que dá resposta à pergunta “Quando...?”
- . Para expressar a localização temporal das situações uso tempos verbais que posso combinar com Grupos adverbiais, Grupos preposicionais e Orações temporais.

## Entrevista - Anexo 2

### Quatro abordagens face ao ensino e à aprendizagem da gramática

**Professor A:** Na planificação das aulas, utiliza o programa e o esquema de trabalho estabelecidos. Mesmo apesar de por vezes não as considerar apropriadas ou interessantes, tende a prosseguir com as atividades do manual e a seguir a mesma ordem segundo a qual as atividades são apresentadas.

**Professor B:** Argumenta que a principal finalidade do ensino da língua é desenvolver a capacidade de os alunos a utilizarem de forma adequada em situações diversificadas. Considera que o ensino da gramática e o aprofundamento do conhecimento gramatical não fazem melhorar as capacidades comunicativas dos alunos, nos usos oral e escrito da língua. Os conteúdos gramaticais a trabalhar serão aqueles que surgirem das situações comunicativas.

**Professor C:** Planifica as suas aulas de gramática em torno de uma variedade de estruturas gramaticais. Quando introduz conteúdos gramaticais novos, primeiro apresenta a estrutura à turma, explicando como funciona e toda a terminologia associada. De seguida, coloca os alunos a realizarem exercícios de aplicação.

**Professor D:** Considera o ensino da gramática como sendo essencial para que os alunos se tornem confiantes na sua capacidade de usar a língua em diversos contextos sociais e educacionais. Argumenta que a gramática deveria ser vista como uma área de discussão e descoberta. Assim, é necessário desenvolver uma metalinguagem que os alunos possam usar para falar sobre gramática de uma forma consciente e segura, de modo semelhante à forma como podem utilizar linguagem técnica em algumas áreas do conhecimento.

## ANEXO F

### Análise de Conteúdo das respostas do Grupo A à questão Q1B2.1

Tema: *Justificação da motivação ou falta de motivação para a aprendizagem da gramática*

Categoria	UR/Cat.	%UR/T.	Subcategoria	UR/Subcat.	%UR/T
Relação com o Português e a gramática	29	42,68%	Apetência pelo Português	2	2,95%
			Pouca apetência pelo Português	2	2,95%
			Gosto pela gramática	8	11,76%
			Pouco gosto pela gramática	4	5,89%
			Sucesso experienciado na aprendizagem do Português/ da gramática	6	8,83%
			Insucesso experienciado na aprendizagem do Português/ da gramática	7	10,3%
Características do trabalho desenvolvido pelos docentes	27	39,67%	Caráter dinâmico das aulas	3	4,4%
			Caráter motivante das aulas	5	7,36%
			Caráter desmotivante das aulas	13	19,11%
			Trabalho do CEL sistemático e estruturado	3	4,4%
			Trabalho do CEL pouco sistemático e estruturado	3	4,4%
Influência do posicionamento dos professores sobre o grau de motivação dos alunos	5	7,35%	Influência positiva do posicionamento dos professores sobre a motivação dos alunos	2	2,95%
			Influência negativa do posicionamento	3	4,4%

			dos professores sobre a motivação dos alunos		
Importância da gramática	7	10,3%	Valorização da influência da gramática sobre as outras competências	7	10,3%
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100%</b>

## ANEXO G

### Análise de Conteúdo das respostas do Grupo A à questão Q1B1

Tema: *Indique o(s) método(s) de ensino da gramática mais frequentemente utilizado(s) pelos professores de Português ao longo do seu percurso escolar.*

Categoria	UR/Cat.	%UR/Cat.	Subcategoria	UR/Subcat.	%UR/Subcat.
Recursos Educativos			Utilização do manual	9	7,63%
			Realização de exercícios de treino no livro de exercícios	2	1,69%
			Utilização de apresentações em powerpoint com explicações gramaticais	6	5,08%
			Projeção da correção dos TPC no quadro	1	0,85%
			Utilização de gramáticas	1	0,85%
			Disponibilização de apontamentos/ resumos/fichas informativas com definições/ explicações e exemplos	9	7,63%
	29	24,58%	Registo escrito no quadro	1	0,85%
Estratégias e atividades			Análise de textos em estudo	3	2,54%
			Realização de exercícios	21	17,80%
			Realização de trabalhos de casa	2	1,69%
			Realização de fichas de trabalho	10	8,47%
			Realização de trabalhos	1	0,85%
			Realização de testes	1	0,85%
			Realização de debates	1	0,85%
			Realização de jogos	1	0,85%
			Realização de leituras	2	1,69%
			Fichas de resposta curta, verdadeiro ou falso, preenchimento de espaços	1	0,85%
			Realização de mini testes	2	1,69%
			Constante avaliação	1	0,85%
			Explicações orais por parte dos professores	5	4,24%
			Memorização através de mnemónicas	2	1,69%
			Correção dos TPC feita oralmente	1	0,85%
			Sessões de dúvidas	1	0,85%
			Constante avaliação	1	0,85%
	57	48,31%	Esquematização da matéria pelo professor	1	0,85%
Planos/ domínios	2	1,7%	Identificação de funções sintáticas e na análise morfológica	1	0,85%
			Classes de palavras	1	0,85%
Organização dos alunos			Correção dos exercícios em grande grupo	1	0,85%
			Realização de trabalhos de grupo	2	1,69%
			Exercícios realizados individualmente	1	0,85%
			Leitura coletiva de sequências expositivas	1	0,85%
	6	5,08%	Exercícios realizados em grande grupo, no quadro	1	0,85%



Sequenciação das atividades			Explicitação inicial, pelo professor, do conteúdo que iria ser abordado	1	0,85%
			Pequeno exercício no início de cada aula	1	0,85%
			Realização de exercícios e esclarecimento de dúvidas depois da explicação e exemplificação do professor/ leitura do manual	14	12,9%
			Apresentação de exemplos das estruturas em estudo	1	0,85%
	21	17,8%	Apresentação de explicações simples para melhor compreensão dos alunos	1	0,85%
			Progressão e complexificação das aprendizagens	2	1,69%
			Discussão final sobre os exercícios realizados	1	0,85%
Atitudes dos professores			Explicação da importância de se aprender gramática	1	0,85%
	2		Pouco empenho dos professores no ensino da gramática	1	0,85%
Atitudes dos alunos	1	0,85%	Participação ativa dos alunos nos anos mais avançados de ensino	1	0,85%
Total	89	100%	Total	118	100,00%

## ANEXO H

### Análise de Conteúdo das respostas do Grupo A à questão Q1B3.1

Tema: *Abordagem da gramática pelo professor de Português*

Categoria	UR/Cat.	%UR/Cat.	Subcategoria	UR/Subcat.	%UR/Subcat.
Abordagem da gramática	43	27,8%	Abordagem expositiva/dedutiva	42	27,2%
			Abordagem indutiva e reflexiva da gramática	1	0,6 %
Níveis do CEL	70	45,1%	Morfologia	25	16,1%
			Sintaxe	28	18,1%
			Classes das palavras	17	10,9%
Recursos	25	14,9%	Utilização do manual	13	8,4%
			Valorização do jogo	10	6,5%
Estratégias e atividades	2	2,6%	Valorização da contextualização das aprendizagens	2	1,3%
			Valorização de atividades dinâmicas	2	1,3%
Competências dos professores	7	4,5%	Valorização da capacidade de motivarem os alunos	4	2,6%
			Valorização das competências comunicativas	3	1,9%
Atitudes dos professores	8	4,1%	Preocupação constante com a avaliação	5	3,2%
			Trabalho pouco estruturado e sistemático da gramática	3	1,9%
Total	155	100%	Total	155	100%

## ANEXO I

### Análise de Conteúdo das respostas do Grupo A à questão Q1C5.1

Tema: Justificação da motivação para o ensino da gramática

Categoria	UR/Cat.	%UR/Cat.	Subcategoria	UR/Subcat.	%UR/Subcat.
Participantes motivados para o ensino da gramática	51	88%	Reconhecimento da importância da Língua Portuguesa	3	5,2%
			Atribuição de importância à gramática	21	36,2%
			Apetência para o Português	3	5,2%
			Apetência para a gramática	15	25,9%
			Valorização do papel do professor na motivação dos alunos	7	12,1%
			A gramática como uma competência em que os alunos sentem dificuldades	2	3,4%
Participantes não motivados para o ensino da gramática	7	12%	Insucesso experienciado na aprendizagem da gramática	1	1,7%
			Falta de apetência para a gramática	6	10,3%
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

## ANEXO J

### Análise de Conteúdo das respostas do Grupo A à questão Q1C1

Tema: Na expressão *ensinar gramática*, o que significa *gramática*?

Categoria	UR/Cat.	%UR/Cat.	Subcategoria	UR/Subcat.	%UR/Subcat.
A língua como objeto de estudo	2	2,1%	Análise da língua	2	2,1%
A gramática como base/estrutura da língua	10	10,7%	Estrutura do Português	4	4,2
			Base da aprendizagem da língua	1	1,1%
			Articulação da língua	1	1,1%
			A gramática como uma das componentes da LP	1	1,1%
			Funcionamento da língua	2	2,1%
			Compreensão da língua e da cultura	1	1,1%
A gramática como conhecimento e uso linguísticos	2	2,2%	Utilização diária da gramática de forma inconsciente	1	1,1%
			A gramática como o conjunto de estruturas que os falantes utilizam	1	1,1%
A influência da gramática em outras competências	7	7,3%	Influência na leitura	2	2,1%
			Influência na escrita	3	3,1%
			Influência na expressão oral	2	2,1%
Caráter prescritivo e de regulação	35	36,3%	O uso correto da língua	17	17,6%
			As regras linguísticas	16	16,6%
			A correção de desvios	2	2,1%
Planos do CEL	19	19,5%	Plano sintático	6	6,1%

			Plano lexical e semântico	2	2,1%
			Plano da representação gráfica e ortográfica	2	2,1%
			Plano das classes das palavras	5	5,1%
			Plano morfológico	3	3%
			Plano discursivo e textual	1	1,1%
Unidades linguísticas	21	19,8%	Frase	10	10,4%
			Palavra	9	9,4%
			Texto	2	2,1%
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100%</b>

## ANEXO K

### Análise de Conteúdo das respostas do Grupo A à questão Q1C2.1

Tema: Justificação da importância da gramática

<b>Categoria</b>	<b>UR/Cat.</b>	<b>%UR/Cat.</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>UR/Subcat.</b>	<b>%UR/Subcat.</b>
A influência da gramática em outras competências	41	54,5%	A influência da gramática em competências do modo oral	19	25,3%
			A influência da gramática em competências do modo escrito	22	29,3%
Caráter prescritivo e de regulação	25	33,4%	O uso correto da língua	17	22,7%
			As regras linguísticas	2	2,7%
			A correção de desvios	6	8%
Relação com a gramática	9	12%	O gosto pela gramática	8	10,7%
			O interesse/ desafio associado à gramática	1	1,3%
<b>Total</b>	<b>75</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>75</b>	<b>100%</b>

## ANEXO L

### Análise de Conteúdo das respostas do Grupo A à questão Q1C9

Tema: Explicitação da articulação com as outras competências linguísticas

<b>Categoria</b>	<b>UR/Cat.</b>	<b>%UR/Cat.</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>UR/Subcat.</b>	<b>%UR/Subcat.</b>
Reconhecimento da influência da gramática nas outras competências	28	59,6%	Influência da gramática em competências do modo oral	8	17%
			Influência da gramática em competências do modo escrito	14	29,8%
			Valorização da gramática numa perspectiva de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade	6	12,8%
Estratégias e metodologias	19	40,4%	Importância de se explicar aos alunos a mobilização do conhecimento gramatical para outras competências	2	4,3%
			Articulação com a leitura	7	14,8%
			Articulação com a escrita	10	21,3%
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100%</b>

## ANEXO M

### Análise de Conteúdo das respostas do Grupo A às questões Q2,2 e Q2,4

Tema: Justificação das escolhas dos casos mais e menos adequado

<b>Categoria</b>	<b>UR/Cat.</b>	<b>%UR/Cat.</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>UR/Subcat.</b>	<b>%UR/Subcat.</b>
Aspetos valorizados	86	72,2%	Promoção da interação nas situações educativas	14	11,8%
			Caráter prático dos atividades	9	7,6%
			Dinamismo	15	12,6%
			Envolvimento dos alunos	19	15,9%
			Trabalho em pequenos grupos	13	10,9%
			Aprendizagens por reflexão e descoberta	12	10,1%
			Sistematização final para consulta autónoma	3	2,5%
			Recurso a uma pergunta para estimular a curiosidade dos alunos	1	0,8%
Aspetos criticados	33	27,8%	Aprendizagens centradas no professor	17	14,3%
			Falta de envolvimento dos alunos	9	7,6%
			Inexistência de interação	7	5,9%
<b>Total</b>	<b>119</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>119</b>	<b>100%</b>



## ANEXO N

### Análise de Conteúdo das respostas do Grupo A à questão Q1C3.1

Tema: Justificação dificuldades no ensino da gramática

<b>Categoria</b>	<b>UR/Cat.</b>	<b>%UR/Cat.</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>UR/Subcat.</b>	<b>%UR/Subcat.</b>
Insuficiência da preparação para o ensino da gramática	31	49,3%	Insuficiência da preparação no âmbito científico	9	14,3%
			Fragilidades no conhecimento científico	15	23,9%
			Insuficiência da preparação no âmbito didático	7	11,1%
Atitude positiva face às dificuldades	12	19%	Confiança na reposta adequada às dificuldades	12	19%
Expetativas face à formação inicial	12	19%	A formação inicial como uma solução	12	19%
Intenções face à futura prática profissional	8	12,7%	Reconhecimento da necessidade da diferenciação pedagógica	3	4,8%
			Desejo de promover o envolvimento dos alunos nas aprendizagens	5	7,9%
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>100%</b>

## ANEXO O

### Análise de Conteúdo das respostas do Grupo C à questão Q1B2.1

Tema: *Justificação da motivação ou falta de motivação para a aprendizagem da gramática*

<b>Categoria</b>	<b>UR/Cat.</b>	<b>%UR/Cat.</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>UR/Subcat.</b>	<b>%UR/Subcat.</b>
Relação com o Português/ a gramática	26	50%	Apetência para o Português/ a gramática	12	23,1%
			Falta de apetência para o Português/ a gramática	3	5,7%
			Sucesso experienciado na aprendizagem do Português/ da gramática	4	7,7%
			Insucesso experienciado na aprendizagem do Português/ da gramática	7	13,5%
Dinâmica das aulas	20	38,5%	Maior adequação de aprendizagens baseadas nos conhecimentos prévios	7	13,5%
			Caráter motivante das aulas	11	21,2%
			Caráter desmotivante das aulas	2	3,8%
Influência do posicionamento dos professores sobre o grau de motivação dos alunos	6	11,5%	Influência negativa do posicionamento dos professores sobre a motivação dos alunos	2	3,8%
Importância da formação inicial	4	7,7%	Importância da aprendizagem da gramática no curso de formação inicial para a futura lecionação desta competência	4	7,7%
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100%</b>

## ANEXO P

### Análise de Conteúdo das respostas do Grupo C à questão Q1B1

Tema: *Indique o(s) método(s) de ensino da gramática mais frequentemente utilizado(s) pelos professores de Português ao longo do seu percurso escolar.*

<b>Categoria</b>	<b>UR/Cat.</b>	<b>%UR/Cat.</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>UR/Subcat.</b>	<b>%UR/Subcat.</b>
Sequenciação das atividades	11	11,4%	Apresentação/ exposição/ explicação dos conteúdos gramaticais pelo professor em primeiro lugar	8	8,3%
			Exercícios da gramática depois da leitura de textos e de perguntas de interpretação	2	2,1%
			Esclarecimento de dúvidas depois da exposição/ explicação/ exemplificação do professor/ leitura do manual	1	1%
Níveis do CEL	4	4,2%	Morfossintático	2	2,1%
			Classes de palavras	2	2,1%
Unidades linguísticas	6	6,2%	Palavra	2	2,1%
			Frase	4	4,1%
Recursos	8	8,3%	Utilização do manual	6	6,2%
			Utilização do quadro	2	2,1%
Integração entre competências	2	2,1%	Trabalho da gramática a partir da leitura de textos	2	2,1%
Aprendizagem memorística	6	6,2%	Incidência na repetição e memorização	6	6,2%
Abordagem expositiva/ dedutiva da gramática	48	50,2%	Exposição de regras por parte do professor, com realização de exercícios	28	29,4%

			“Método tradicional”	8	8,3%
			Método expositivo (classificação explícita)	12	12,5%
Abordagem indutiva e reflexiva da gramática	1	1%	Atividades de cariz indutivo desenvolvidas no curso de formação inicial	1	1%
Posicionamento dos professores face à gramática	4	4,1%	Gramática pouco abordada/valorizada	2	2,1%
			Maior sistematização nas revisões para os testes	1	1%
			Aulas exclusivamente dedicadas ao CEL	1	1%
<b>Aspetos criticados</b>	7	7,3%	Abordagem centrada no professor	2	2,1%
			Ausência de contextos de mobilização de conhecimento gramatical	2	2,1%
			Desvalorização da compreensão	2	2,1%
			Desvalorização da gramática implícita	1	1%
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>100%</b>

## ANEXO Q

### Análise de Conteúdo das respostas do Grupo C à questão Q1B3.1

Tema: *Abordagem da gramática pelo bom professor de Português*

<b>Categoria</b>	<b>UR/Cat.</b>	<b>%UR/Cat.</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>UR/Subcat.</b>	<b>%UR/Subcat.</b>
Elementos observados nas práticas dos docentes	40	90,9%	Abordagem expositiva/dedutiva da gramática	11	25%
			Abordagem indutiva/reflexiva da gramática	3	6,8%
			Valorização de planos tradicionalmente privilegiados	3	6,8%
			Trabalho a partir da unidade <i>texto</i>	7	15,9%
			Recurso ao manual	2	4,5%
			Exploração das produções dos alunos	5	11,4%
			Incidência na repetição/memorização	4	9,1%
			Preocupação com a preparação para os momentos de avaliação	3	6,8%
			Trabalho da gramática em aulas específicas	2	4,5%
Elementos valorizados pelos participantes	4	9,1%	Percursos indutivos/reflexivos de construção do conhecimento gramatical	4	9,1%
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100%</b>

## ANEXO R

### Análise de Conteúdo das respostas do Grupo C à questão Q1C5.1

Tema: Justificação da motivação para o ensino da gramática

<b>Categoria</b>	<b>UR/Cat.</b>	<b>%UR/Cat.</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>UR/Subcat.</b>	<b>%UR/Subcat.</b>
Desejo de pôr em prática as aprendizagens realizadas no curso de formação inicial	17	32,7%	Vontade de desenvolver aprendizagens por descoberta	11	21,2%
			Vontade de implementarem o que aprenderam no mestrado	4	7,7%
			Desejo de dinamizarem atividades diferentes das que realizaram enquanto alunos	2	3,8%
Importância do trabalho de conteúdos gramaticais	20	38,5%	Importância da reflexão linguística e metalinguística para o desenvolvimento dos alunos	8	15,4 %
			Fator de sucesso/insucesso nas outras competências do modo oral e escrito	10	19,3%
			Influência do professor sobre a motivação dos alunos	2	3,8%
Relação com a gramática	11	21,1%	Gosto pela gramática	6	11,5%
			Insegurança quanto ao seu conhecimento científico no âmbito da gramática	5	9,6%
Atitudes face à etapa da formação inicial	4	7,7%	Reconhecimento da formação inicial como uma das etapas do desenvolvimento profissional	4	7,7%
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100%</b>

## ANEXO S

### Análise de Conteúdo das respostas do Grupo C à questão Q1C1

Tema: Na expressão *ensinar gramática*, o que significa *gramática*?

<b>Categoria</b>	<b>UR/Cat.</b>	<b>%UR/Cat.</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>UR/Subcat.</b>	<b>%UR/Subcat.</b>
Níveis de análise linguística	45	27,7%	Morfologia	9	5,5%
			Sintaxe	13	8%
			Fonologia	6	3,7%
			Ortografia	9	5,5%
			Léxico e Semântica	7	4,4%
			Língua, variação e mudança	1	0,6%
Unidades linguísticas	13	8%	Texto	3	1,8%
			Frase	4	2,5%
			Palavra	5	3,1%
			Fonema	1	0,6%
Identificação e valorização de vários níveis de conhecimento linguístico	29	17,8%	Conhecimento intuitivo/ implícito/ inconsciente	12	7,4%
			Conhecimento explícito/ metalinguístico	17	10,4%
A gramática como competência definida nos normativos	26	15,9%	Identificação da designação <i>funcionamento da língua</i>	2	1,2%
			Identificação da designação <i>conhecimento explícito da língua</i>	13	8%
			Identificação da designação <i>gramática</i>	11	6,7%
Caráter prescritivo e regulador	18	11%	Uso correto/ bom uso da língua	8	4,9%
			Guia para os falantes	3	1,8%
			Conjunto de regras	5	3,1%
			Conjunto de princípios	2	1,2%
A gramática como análise da língua	32	19,6%	Classificação da língua	2	1,2%

			Regularidades e irregularidades da língua	9	5,5%
			Propriedades da língua	4	2,5%
			A gramática como reflexão linguística e metalinguística	17	10,4%
<b>Total</b>	<b>163</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>163</b>	<b>100%</b>



## ANEXO T

### Análise de Conteúdo das respostas do Grupo C à questão Q1C2.1

Tema: *Justificação da importância da gramática*

<b>Categoria</b>	<b>UR/Cat.</b>	<b>%UR/Cat.</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>UR/Subcat.</b>	<b>%UR/Subcat.</b>
Influência do conhecimento gramatical sobre as outras competências	23	37,1%	Influência do conhecimento gramatical sobre competências do modo oral	11	17,7%
			Influência do conhecimento gramatical sobre competências do modo escrito	12	19,4%
Valorização das aprendizagens por reflexão	17	27,4%	A reflexão favorece a compreensão	3	4,8%
			As aprendizagens por reflexão favorecem a realização de aprendizagens significativas	7	11,3%
			As aprendizagens por reflexão favorecem o envolvimento dos alunos	7	11,3%
Caráter prescritivo e de regulação	9	14,6%	Uso correto da língua	4	6,5%
			Regulação de desvios	5	8,1%
Importância do trabalho sobre gramática	13	20,9%	Preservação do património linguístico e cultural	2	3,2%
			Desenvolvimento linguístico dos alunos	11	17,7%
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>100%</b>

## ANEXO U

### Análise de Conteúdo das respostas do Grupo C à questão Q1C9

Tema: Explicitação da articulação com as outras competências linguísticas

<b>Categoria</b>	<b>UR/Cat.</b>	<b>%UR/Cat.</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>UR/Subcat.</b>	<b>%UR/Subcat.</b>
Relação entre as competências linguísticas	28	56%	Reconhecimento de uma relação de interdependência entre as competências	15	30%
			O conhecimento gramatical como fator de sucesso/insucesso acadêmico	13	26%
Valorização da contextualização das aprendizagens	12	24%	Contextualização a partir de um texto	7	14%
			Contextualização a partir de um enunciado oral	5	10%
Valorização de estratégias e atividades	10	20%	O potencial de integração dos laboratórios gramaticais	7	14%
			Ensino explícito da articulação entre competências	3	6%
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

## ANEXO V

### Análise de Conteúdo das respostas do Grupo C às questões Q2,2 e Q2,4

Tema: Justificação das escolhas dos casos mais e menos adequado

<b>Categoria</b>	<b>UR/Cat.</b>	<b>%UR/Cat.</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>UR/Subcat.</b>	<b>%UR/Subcat.</b>
Aspetos valorizados	35	34,1%	Aprendizagens por descoberta	7	6,8%
			Aprendizagens significativas	4	3,9%
			Reflexão linguística	11	10,7%
			Sistematização conjunta	8	7,8%
			Aprendizagens centradas nos alunos	5	4,9%
Grau de dificuldade na preparação das atividades	4	3,9%	Dificuldade na preparação de percursos indutivos	4	3,9%
Aspetos criticados	64	47,8%	Abordagem expositiva	15	14,6%
			Papel passivo dos alunos	12	11,7%
			Não convocação de competências específicas do professor	9	8,8%
			Caráter desmotivante das atividades	15	14,6%
			Inexistência de sistematização final	13	12,7%
<b>Total</b>	<b>103</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>		<b>100%</b>

## ANEXO W

### Análise de Conteúdo das respostas do Grupo C à questão Q1C3.1

Tema: Justificação dificuldades no ensino da gramática

<b>Categoria</b>	<b>UR/Cat.</b>	<b>%UR/Cat.</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>UR/Subcat.</b>	<b>%UR/Subcat.</b>
Insegurança quanto à preparação para o ensino da gramática	18	34,6%	Elevado grau de dificuldade atribuído ao conhecimento científico no âmbito da gramática	15	28,8%
			Preocupação com a capacidade de realizar a transposição didática dos conteúdos	3	5,8%
Dificuldades associadas ao ensino da gramática	24	46,2%	Necessidade constante de atualização	12	23,1%
			Necessidade de investir na preparação das aulas de forma adequada	7	13,5%
			Importância de implicar os alunos nas aprendizagens	5	9,6%
Atitudes dos participantes face às dificuldades	10	19,2%	Confiança na resposta positiva às dificuldades	5	9,6%
Relação com a gramática			Motivação para o ensino da gramática	5	9,6%
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100%</b>

## ANEXO X

### Análise da Questão Q1C13

**Atribua um valor a cada afirmação...**

Tabela 1. Descritivos estatísticos da Questão **Q1C13**

Ranks				
	Ano curricular	N	Mean Rank	Sum of Ranks
conhecimento intuitivo dos alunos como ponto de partida	1.º	54	32,96	1780,00
	5.º	31	<b>60,48</b>	1875,00
explicitação das regras pelo professor como ponto de partida	1.º	54	<b>56,31</b>	3041,00
	5.º	31	19,81	614,00
construção do conhecimento por aprendizagem por descoberta	1.º	53	37,12	1967,50
	5.º	31	<b>51,69</b>	1602,50
conteúdos gramaticais alvo de trabalho apenas se surgirem nas situações comunicativas	1.º	53	37,33	1978,50
	5.º	31	<b>51,34</b>	1591,50
seleção de conteúdos de acordo com planificação e intencionalidade pedagógica	1.º	54	42,97	2320,50
	5.º	31	43,05	1334,50
extrema importância da utilização de terminologia gramatical	1.º	54	44,89	2424,00
	5.º	30	38,20	1146,00
extrema importância do CEL para o sucesso em todas as competências da língua	1.º	54	44,97	2428,50
	5.º	30	38,05	1141,50

O teste de Mann-Whitney (Tabela 2), aplicado à questão Q1C13, evidencia diferenças estatisticamente significativas em quatro variáveis: “Conhecimento intuitivo dos alunos como ponto de partida” ( $Mann - Whitney U = 295,0$ ;  $Z = -5,237$ ;  $p = 0,000$ ), “Explicitação das regras pelo professor como ponto de partida” ( $Mann - Whitney U = 118,0$ ;  $Z = -6,879$ ;  $p = 0,000$ ), “Construção do conhecimento por aprendizagem por descoberta” ( $Mann - Whitney U = 536,5$ ;  $Z = -3,015$ ;  $p = 0,003$ ), e “Conteúdos gramaticais alvo de trabalho apenas se surgirem nas situações comunicativas” ( $Mann - Whitney U = 547,5$ ;  $Z = -2,841$ ;  $p = 0,004$ ), podendo afirmar-se que é o grupo do quinto “Ano Curricular” que mais valor atribui às variáveis referenciadas, à exceção da variável “Explicitação das regras pelo professor como ponto de partida” que é mais valorizada pelo primeiro “Ano Curricular” (Tabela 2 e Figura 1).

Tabela 2. Teste Mann-Whitney da Questão Q1C13

	Test Statistics <sup>a</sup>			
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
<b>Conhecimento intuitivo dos alunos como ponto de partida</b>	<b>295,000</b>	<b>1780,000</b>	<b>-5,237</b>	<b>,000</b>
<b>Explicitação das regras pelo professor como ponto de partida</b>	<b>118,000</b>	<b>614,000</b>	<b>-6,879</b>	<b>,000</b>
<b>Construção do conhecimento por aprendizagem por descoberta</b>	<b>536,500</b>	<b>1967,500</b>	<b>-3,015</b>	<b>,003</b>
<b>Conteúdos gramaticais alvo de trabalho apenas se surgirem nas situações comunicativas</b>	<b>547,500</b>	<b>1978,500</b>	<b>-2,841</b>	<b>,004</b>
Seleção de conteúdos de acordo com planificação e intencionalidade pedagógica	835,500	2320,500	-,016	,988
Extrema importância da utilização de terminologia gramatical	681,000	1146,000	-1,341	,180
Extrema importância do CEL para o sucesso em todas as competências da língua	676,500	1141,500	-1,446	,148

a. Grouping Variable: Ano curricular

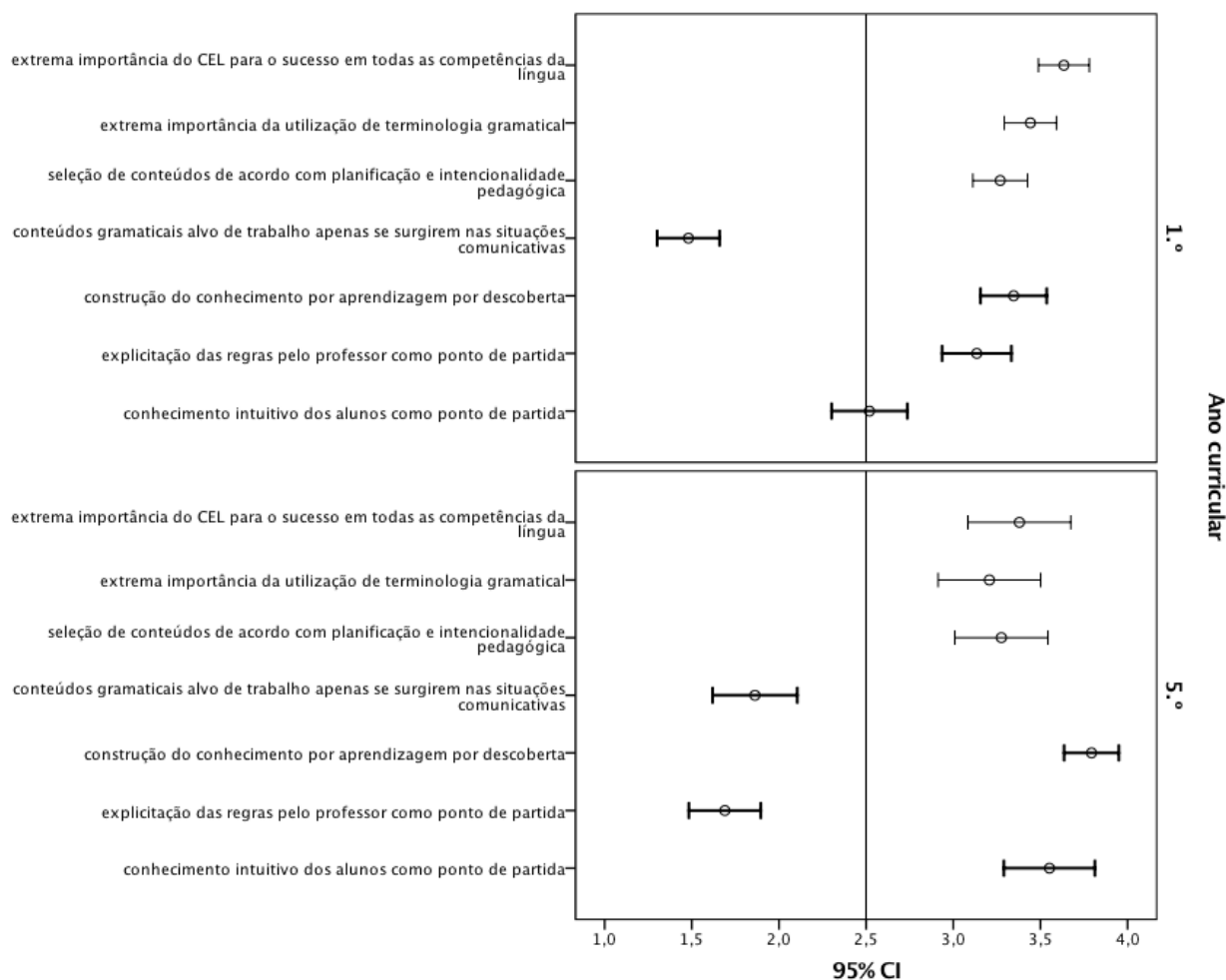


Figura 1. Intervalos de Confiança das variáveis que compõem a Questão 13

## Anexo Y

### Análise da Questão Q1C12

***Que fatores deverão ser por si tidos em conta na planificação das atividades de ensino e aprendizagem da gramática?***

Tabela 1. Descritivos estatísticos da Questão Q1C12 “fatores que deverão ser por si tidos em conta na planificação das atividades de ensino e aprendizagem da gramática”

	Ranks			
	Ano curricular	N	Mean Rank	Sum of Ranks
<b>Conhecimento prévio dos alunos</b>	1.º	54	37,85	2044,00
	5.º	31	<b>51,97</b>	1611,00
Interesses dos alunos	1.º	54	44,25	2389,50
	5.º	31	40,82	1265,50
<b>Nível de desenvolvimento dos alunos</b>	1.º	54	38,47	2077,50
	5.º	31	<b>50,89</b>	1577,50
O que aprendi no curso de formação inicial	1.º	54	44,61	2409,00
	5.º	31	40,19	1246,00
A investigação recente na área	1.º	53	40,40	2141,00
	5.º	30	44,83	1345,00
As orientações curriculares	1.º	54	43,36	2341,50
	5.º	31	42,37	1313,50
As orientações terminológicas	1.º	53	40,26	2134,00
	5.º	31	46,32	1436,00
Disponibilidade de materiais	1.º	54	41,53	2242,50
	5.º	31	45,56	1412,50
A minha intuição	1.º	53	42,85	2271,00
	5.º	31	41,90	1299,00
A minha experiência prévia	1.º	54	46,41	2506,00
	5.º	31	37,06	1149,00
Os meus objetivos pessoais	1.º	54	45,53	2458,50
	5.º	31	38,60	1196,50
Os objetivos da escola e do agrupamento	1.º	54	44,44	2399,50
	5.º	31	40,50	1255,50
As minhas opiniões e conceções	1.º	54	42,77	2309,50
	5.º	31	43,40	1345,50
As opiniões dos teus pares	1.º	53	39,60	2099,00
	5.º	31	47,45	1471,00
As opiniões dos mais experientes	1.º	54	44,63	2410,00
	5.º	31	40,16	1245,00

O teste de Mann-Whitney (Tabela 2), aplicado à questão Q1C12, evidencia diferenças estatisticamente significativas nas variáveis: “Conhecimento prévio dos alunos” (*Mann – Whitney U* = 559,0; *Z* = –3,009; *p* = 0,003) e “Nível de desenvolvimento dos alunos” (*Mann – Whitney U* = 592,5; *Z* = –2,696; *p* = 0,007), podendo afirmar-se que é o grupo do 5º “Ano Curricular” que avalia as variáveis mencionadas como os fatores relevantes a ter em conta na planificação das atividades de ensino e aprendizagem da gramática (Tabela 2 e Figura 1).

Tabela 2. Teste de Mann-Whitney da Questão Q1C12 “fatores que deverão ser por si tidos em conta na planificação das atividades de ensino e aprendizagem da gramática”.

Test Statistics <sup>a</sup>				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
<b>Conhecimento prévio dos alunos</b>	<b>559,000</b>	<b>2044,000</b>	<b>-3,009</b>	<b>,003</b>
Interesses dos alunos	769,500	1265,500	-,687	,492
<b>Nível de desenvolvimento dos alunos</b>	<b>592,500</b>	<b>2077,500</b>	<b>-2,696</b>	<b>,007</b>
O que aprendi no curso de formação inicial	750,000	1246,000	-,890	,374
A investigação recente na área	710,000	2141,000	-,878	,380
As orientações curriculares	817,500	1313,500	-,197	,844
As orientações terminológicas	703,000	2134,000	-1,247	,212
Disponibilidade de materiais	757,500	2242,500	-,796	,426
A minha intuição	803,000	1299,000	-,180	,857
A minha experiência prévia	653,000	1149,000	-1,820	,069
Os meus objetivos pessoais	700,500	1196,500	-1,321	,186
Os objetivos da escola e do agrupamento	759,500	1255,500	-,794	,427
As minhas opiniões e conceções	824,500	2309,500	-,125	,901
As opiniões dos teus pares	668,000	2099,000	-1,534	,125
As opiniões dos mais experientes	749,000	1245,000	-,864	,388

a. Grouping Variable: Ano curricular



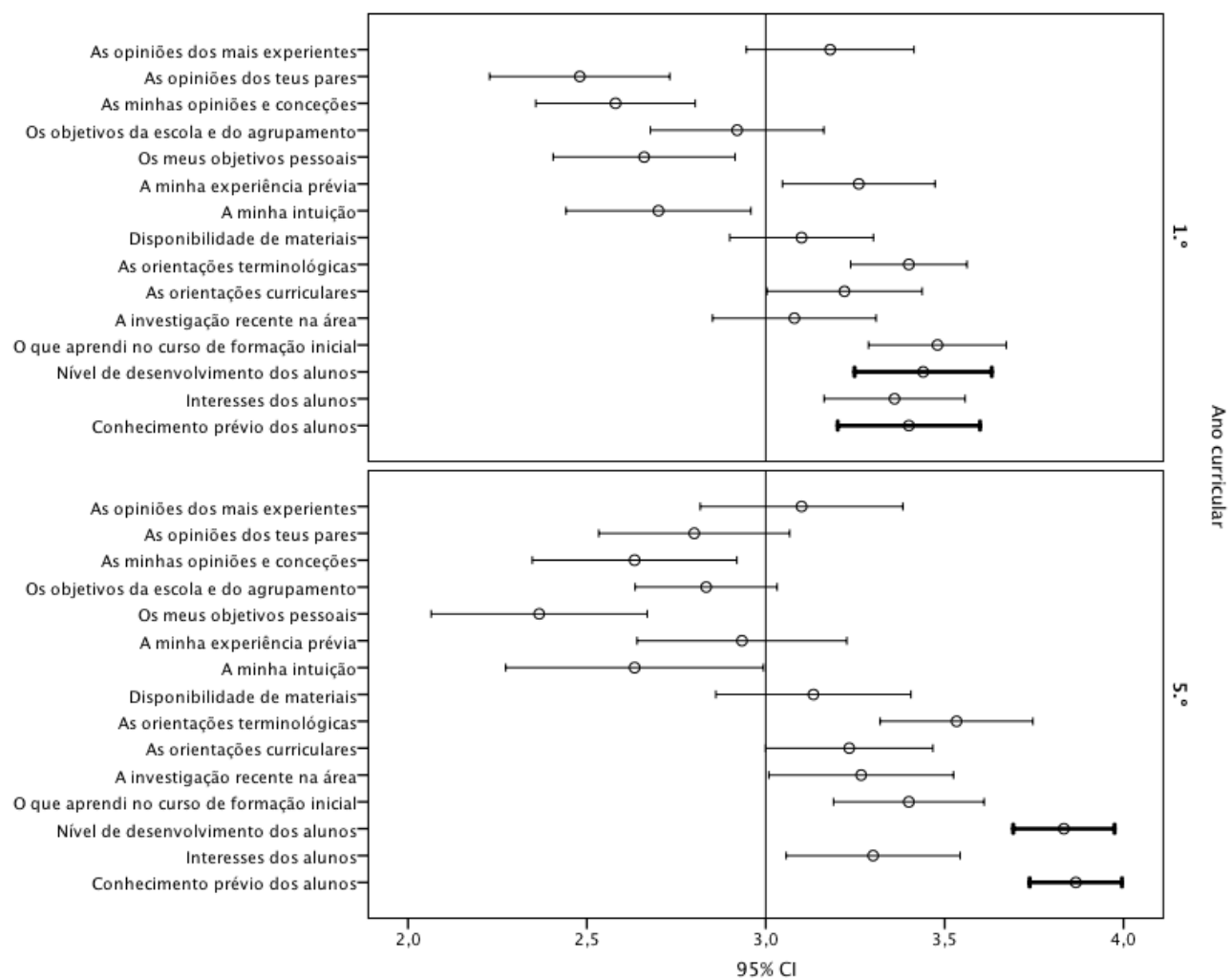


Figura 1. Intervalos de Confiança das variáveis que compõem a Questão 12

## ANEXO Z

### Análise da Questão Q1C4

#### ***Atribua um grau de dificuldade a cada plano do CEL***

A Tabela 1 apresenta a distribuição dos dois “Anos Curriculares”, as médias e o somatório dos rangos, referente à variável “Grau de dificuldade Plano da língua, variação e mudança”. A média mais elevada pertence ao grupo do 5º Ano (50,67).

Tabela 1. Distribuição dos dois “Anos Curriculares”, as médias e o somatório dos rangos.

Ranks				
	Ano curricular	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Plano da língua, variação e mudança	1.º	52	36,21	1883,00
	5.º	30	50,67	1520,00
	Total	82		

O teste de Mann-Whitney, aplicado à variável em estudo, com um nível de mensuração ordinal, tem como objetivo comprovar se os dois grupos independentes foram ou não extraídos duma população com a mesma mediana.

A hipótese a comprovar é ver se as duas populações têm a mesma mediana, sendo a alternativa, as medianas serem diferentes ou uma maior que a outra. Assim, existem evidências estatísticas para se afirmar que a avaliação do “Grau de dificuldade Plano da língua, variação e mudança” é diferente entre os dois grupos ( $Mann - Whitney U = 505,0$ ;  $Z = -2,875$ ;  $p = 0,004$ ), apresentado na Tabela 2, sendo o quinto “Ano Curricular” que lhe dá mais relevo.

Tabela 2. Teste de Mann-Whitney U

Test Statistics <sup>a</sup>	
Plano da língua, variação e mudança	
Mann-Whitney U	505,000
Wilcoxon W	1883,000
Z	-2,875
Asymp. Sig. (2-tailed)	,004

a. Grouping Variable: Ano curricular

A Tabela 3 revela a forma como a média dos rangos da variável “Grau de dificuldade Plano fonológico” se distribui, tomando em conta os dois grupos. A média mais elevada é observada no grupo do 5º Ano (50,85).

Tabela 3. Plano fonológico

	Ranks			
	Ano curricular	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Plano fonológico	1.º	53	37,61	1993,50
	5.º	31	50,85	1576,50
	Total	84		

O teste de Mann-Whitney (Tabela 4), constata a existência de evidências estatísticas para se afirmar que a avaliação do “Grau de dificuldade no Plano fonológico” é distinta entre os dois grupos (*Mann – Whitney U* = 562,5; *Z* = -2,576; *p* = 0,01), sendo o quinto “Ano Curricular” que lhe dá mais relevo.

Tabela 4. Plano fonológico

Test Statistics <sup>a</sup>	
Plano fonológico	
Mann-Whitney U	562,500
Wilcoxon W	1993,500
Z	-2,576
Asymp. Sig. (2-tailed)	,010

a. Grouping Variable: Ano curricular

Tabela 5. Plano Morfológico

	Ranks			
	Ano curricular	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Plano morfológico	1.º	54	38,05	2054,50
	5.º	31	51,63	1600,50
	Total	85		

O teste de Mann-Whitney (Tabela 6), permite constatar a existência de evidências estatísticas para se afirmar que a avaliação do “Grau de dificuldade no Plano Morfológico” é distinta entre os dois grupos (*Mann – Whitney U* = 569,5; *Z* = -2,646; *p* = 0,008), sendo o quinto “Ano Curricular” que lhe dá mais relevo.

Tabela 6. Plano Morfológico

Test Statistics <sup>a</sup>	
Plano morfológico	
Mann-Whitney U	569,500
Wilcoxon W	2054,500
Z	-2,646
Asymp. Sig. (2-tailed)	,008

a. Grouping Variable: Ano curricular

Tabela 7. Plano das classes das palavras

Ranks				
	Ano curricular	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Plano das classes das palavras	1.º	53	35,69	1891,50
	5.º	31	54,15	1678,50
	Total	84		

O teste de Mann-Whitney (Tabela 8), revela a existência de evidências estatísticas para se afirmar que a avaliação do “Grau de dificuldade no Plano das classes das palavras” é distinta entre os dois grupos ( $Mann - Whitney U = 460,5$ ;  $Z = -3,531$ ;  $p = 0,000$ ), sendo o quinto “Ano Curricular” que lhe dá mais proeminência.

Tabela 8. Plano das classes das palavras

Test Statistics <sup>a</sup>	
	Plano das classes das palavras
Mann-Whitney U	460,500
Wilcoxon W	1891,500
Z	-3,531
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: Ano curricular

Tabela 9. Plano sintático

Ranks				
	Ano curricular	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Plano sintático	1.º	53	37,93	2010,50
	5.º	31	50,31	1559,50
	Total	84		

O teste de Mann-Whitney (Tabela 10), aponta para a existência de evidências estatísticas para se afirmar que a avaliação do “Grau de dificuldade no Plano sintático” é distinta entre os dois grupos ( $Mann - Whitney U = 579,5$ ;  $Z = -2,413$ ;  $p = 0,016$ ), sendo o grupo do quinto “Ano Curricular” que lhe dá mais relevo.

Tabela 10. Plano sintático

Test Statistics <sup>a</sup>	
	Plano sintático
Mann-Whitney U	579,500
Wilcoxon W	2010,500
Z	-2,413
Asymp. Sig. (2-tailed)	,016

a. Grouping Variable: Ano curricular

Tabela 11. Plano lexical e semântico

Ranks				
	Ano curricular	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Plano lexical e semântico	1.º	53	42,25	2239,00
	5.º	31	42,94	1331,00
	Total	84		

O teste de Mann-Whitney (Tabela 12), não evidencia diferenças estatísticas para se afirmar que a avaliação do “Grau de dificuldade no Plano lexical e semântico” é diferenciada entre os dois grupos ( $Mann - Whitney U = 808,0$ ;  $Z = -0,135$ ;  $p = 0,893$ ), verificando-se uma semelhança estatística na postura dos grupos em relação à variável em estudo.

Tabela 12. Plano lexical e semântico

Test Statistics <sup>a</sup>	
Plano lexical e semântico	
Mann-Whitney U	808,000
Wilcoxon W	2239,000
Z	-,135
Asymp. Sig. (2-tailed)	,893

a. Grouping Variable: Ano curricular

Tabela 13. Plano discursivo e textual

Ranks				
	Ano curricular	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Plano discursivo e textual	1.º	54	40,44	2184,00
	5.º	31	47,45	1471,00
	Total	85		

O teste de Mann-Whitney (Tabela 14), não evidencia diferenças estatísticas para se afirmar que a avaliação do “Grau de dificuldade no Plano discursivo e textual” é diferenciada entre os dois grupos ( $Mann - Whitney U = 699,0$ ;  $Z = -1,363$ ;  $p = 0,173$ ), verificando-se uma semelhança estatística na postura dos grupos em relação à variável em estudo.

Tabela 14. Plano discursivo e textual

Test Statistics <sup>a</sup>	
Plano discursivo e textual	
Mann-Whitney U	699,000
Wilcoxon W	2184,000
Z	-1,363
Asymp. Sig. (2-tailed)	,173

a. Grouping Variable: Ano curricular

Tabela 15. Plano da representação gráfica e ortográfica

	Ranks			
	Ano curricular	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Plano da representação gráfica e ortográfica	1.º	54	40,28	2175,00
	5.º	31	47,74	1480,00
	Total	85		

O teste de Mann-Whitney (Tabela 16), não evidencia diferenças estatisticamente relevantes para se afirmar que a avaliação do “Grau de dificuldade no Plano da representação gráfica e ortográfica” é distinta entre os dois grupos ( $Mann - Whitney U = 690,0$ ;  $Z = -1,431$ ;  $p = 0,153$ ), verificando-se uma semelhança estatística na postura dos grupos em relação à variável em estudo.

Tabela 16. Plano da representação gráfica e ortográfica

Test Statistics <sup>a</sup>	
Plano da representação gráfica e ortográfica	
Mann-Whitney U	690,000
Wilcoxon W	2175,000
Z	-1,431
Asymp. Sig. (2-tailed)	,153

a. Grouping Variable: Ano curricular

De uma maneira geral, as médias mais elevadas verificam-se ao nível do quinto “Ano Curricular”, verificando-se, inclusive, pela observação do traçado do gráfico, a existência de uma discrepância em relação à importância de algumas das variáveis que compõem esta questão (Figura 1).

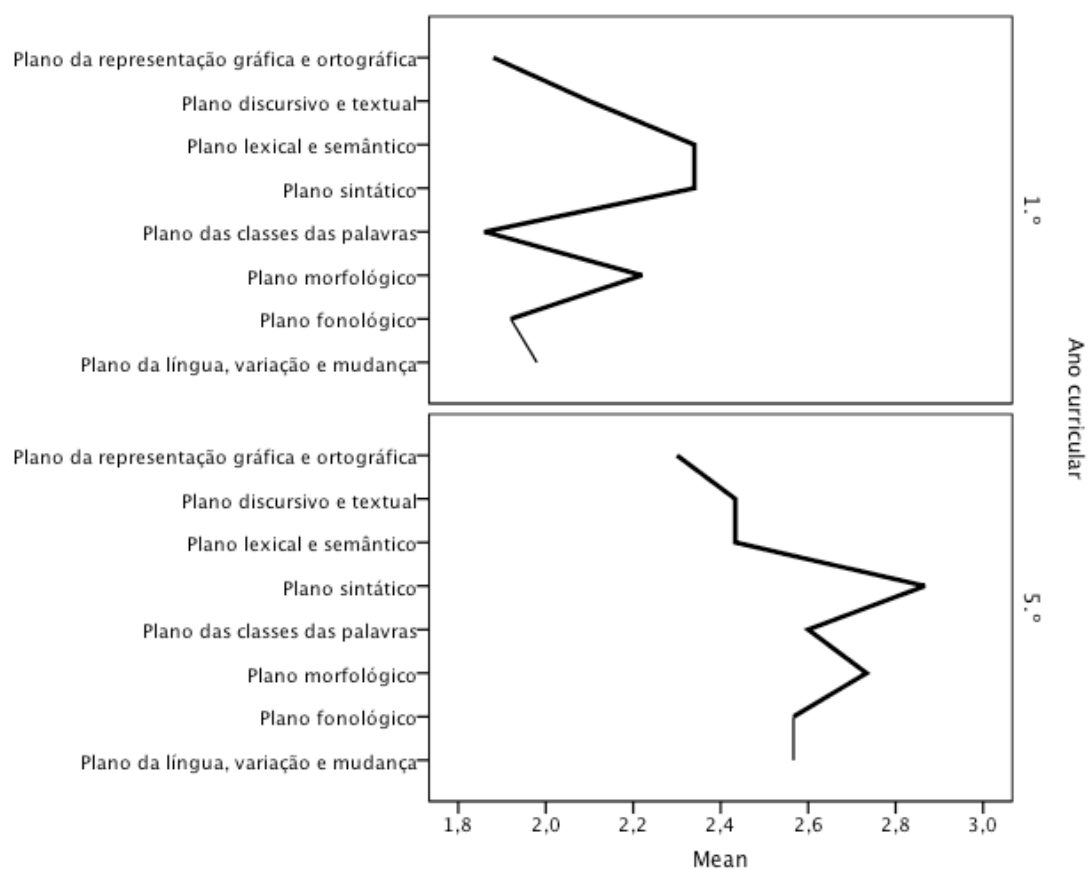


Figura 1. *Grau de dificuldade do conhecimento explícito da língua segundo o Ano Curricular*

## ANEXO AA

### Grelha de Análise de Observação

#### Observação n.º 1

**Participante:** MA1 **Local:** EB2,3

**Ano de escolaridade:** 5.º **Data:** 05/12/2013

**Duração:** 60 minutos

Planificação: “Domínios

Objetivos/ descritores de desempenho:

Gramática:

- Analisar e estruturar unidades sintáticas:

. Identificar discurso direto e discurso indireto;

. Transformar discurso direto em indireto (...)”

Sumário: Discurso direto e indireto

Observações: A aula foi exclusivamente dedicada ao trabalho do Conhecimento Explícito da Língua.

Categorias	Subcategorias	Descrição geral	Exemplos	Inferências/ comentários
<b>Conteúdos</b>	Coerência relativamente à planificação/ sumário	O trabalho desenvolvido na sessão foi coerente com o que estava definido na planificação e no sumário.		



	Plano sintático			
	Plano das classes de palavras	NO		
	Plano morfológico	Foram trabalhados alguns tempos verbais nos exercícios de transformação de discurso direto em indireto.		
	Plano discursivo, textual	O foco da aula foi o discurso direto e indireto.		
	Plano lexical, semântico	NO		
	Plano fonológico	NO		
	Plano da representação gráfica e ortográfica	NO		
	Plano da língua, variação e mudança	NO		
<b>Contextualização</b>	a partir do texto	A ficha de trabalho dada aos alunos (n.º 12) incluía um excerto de <i>A fada Oriana</i> .	Exemplo: “Lê o seguinte texto e copia as frases produzidas pelas personagens.”	O texto serviu de elemento contextualizador dos exercícios seguintes e de fonte de dados para os alunos recolherem, não havendo reintegração do conhecimento construído na exploração do próprio texto.
	a partir da frase	O último exercício da ficha de trabalho n.º 12 consistia na	Exemplo: “Transforma as seguintes frases em	

		transformação de frases de discurso direto para indireto.	discurso indireto” (ficha de trabalho).	
	a partir da palavra	Em alguns momentos, foram focadas as palavras que se utilizam no discurso direto e no discurso indireto e as alterações que sofrem quando se transforma uma frase de um discurso para outro.	Exemplos: “Há uma palavra que não aparece na frase A, o <i>se</i> ” (estagiária). “Advérbios: Ontem, hoje, amanhã, aqui, cá” (ficha de trabalho – tabela síntese).	
	Outras unidades	NO		
<b>Tipo de atividade</b>	Construção de conhecimento	Foram privilegiados exercícios de construção de conhecimento.	Exemplo: A ficha iniciou com a questão “Como dizemos o que os outros dizem?”. Foram propostos exercícios de observação de dados (“Observa as seguintes frases e regista as diferenças”) e de sistematização de conhecimento (Na transposição do discurso direto para o indireto, fazem-se algumas alterações. Observa o que se mantém e algumas dessas alterações no seguinte quadro”).	
	Treino	A ficha de trabalho incluiu exercícios	Exemplo:	

		de treino.	“Transforma as seguintes frases em discurso indireto”.	
	Avaliação	NO		
	Mobilização para outras competências	NO		Não se registou nenhuma atividade estruturada de mobilização do conhecimento gramatical para outras competências. Não obstante, os alunos estavam a ler a obra <i>A fada Oriana</i> e a atividade realizada terá possivelmente contribuído para uma melhor compreensão da leitura. A seguir à sessão analisada, o grupo prosseguiu com o trabalho do texto, centrado na compreensão da leitura, sem se ter verificado qualquer ponte explícita com o trabalho de conteúdos gramaticais previamente desenvolvido.
<b>Sequenciação das atividades</b>	Formas de iniciar as atividades	O estagiário informou os alunos de que iriam realizar uma ficha de	Pergunta: “Como dizemos o que os outros dizem?)	

		trabalho. A ficha começava com uma pergunta.		
	Progressão/ continuidade das atividades	Organização das atividades da ficha de forma a que os alunos pudessem chegar às suas conclusões, em pequenos passos. Regista-se uma complexificação das atividades de construção do conhecimento, seguidas de atividades de treino.		Na verdade, os alunos não puderam chegar a conclusões, pois estas já estavam presentes na ficha de trabalho.
	Sistematização/ verificação de conhecimentos	A sistematização de conhecimentos foi feita (previamente) na própria ficha e explicada, ponto a ponto, oralmente, pelo estagiário.		
<b>Dados</b>	Origem	Excerto de texto selecionado pelo professor estagiário		
	Quantidade	Dados insuficientes para que os alunos possam formular e validar hipóteses e formular conclusões.		
	Qualidade	Dados claros e simples.		
	Adequação	Dados adequados.		
<b>Implicação dos alunos na(s) tarefa(s)</b>	Clarificação dos objetivos/aprendizagens pretendidas	Só a sistematização feita na própria ficha permitiu clarificar as aprendizagens pretendidas.		

	Apresentação de um desafio	A utilização da pergunta para iniciar a atividade e o desenvolvimento de uma atividade de reflexão e descoberta funcionam como desafios.	Exemplos de instruções compatíveis com o recurso à observação e comparação de dados: “Observa.... e regista”; “verifica”.	A pergunta utilizada funciona como estratégia para aguçar a curiosidade dos alunos, ativar conhecimentos prévios, motivá-los para a prossecução da atividade de forma a encontrarem uma resposta à pergunta, etc.
	Utilização do conhecimento implícito dos alunos	Praticamente inexistente, apesar da utilização de uma pergunta que pode desencadear a ativação de conhecimentos prévios.		
	Aplicação do método científico	NO		
	Incentivo à reflexão linguística e metalinguística	Quando questionado pelos alunos, o professor estagiário evitou, em vários momentos, avançar as respostas, incentivando-os à reflexão sobre as questões colocadas.		
<b>Posicionamento face aos desvios dos alunos</b>	Exploração dos desvios, através da reflexão dos/ com os alunos	Em alguns momentos, o estagiário reagiu às respostas incorretas dos alunos, não os corrigindo, mas dando espaço para que refletissem e se	Exemplo: “O professor estagiário pediu aos alunos que identificassem as falas das personagens. Um aluno leu a fala	

		aproximassem da resposta esperada.	e “disse o peixe”. Outro aluno disse: - Essa parte não é a fala. O estagiário reforçou a intervenção do aluno, afirmando: - Pois, ajuda-nos a saber de quem é a fala, mas não é exatamente a fala” (Registo de observação 1).	
	Correção dos desvios, numa perspetiva de regulação e prescrição	NO		
<b>Uso de terminologia</b>	Uso dos termos metalinguísticos do Dicionário Terminológico	O professor estagiário utilizou os termos metalinguísticos conforme o DT.		
	Rigor terminológico / científico	De um modo geral, verificou-se rigor terminológico e científico. A ficha de trabalho continha um erro de seleção categorial.	Exemplo: “ <b>Relativamente com</b> o discurso direto, há alteração (...)”.	
<b>Interação</b>	Exploração das intervenções / produções dos alunos	Em alguns momentos, o professor estagiário solicitou a participação dos alunos, mas não rentabilizou as respostas, acabando por fazer a sistematização de acordo com o que tinha previamente pensado.		

	Envolvimento dos alunos nas decisões	NO		
<b>Modalidades de trabalho</b>	Trabalho em grande grupo	Foi a modalidade de trabalho privilegiada para a correção dos exercícios, para o esclarecimento de dúvidas e para a clarificação das atividades.		
	Trabalho em pequenos grupos	NO		
	Trabalho a pares	Não foi observada a promoção desta modalidade de trabalho. Surgiram algumas situações de cooperação espontânea entre os alunos.		
	Trabalho individualizado	Os alunos realizaram os exercícios individualmente.		
<b>Recursos utilizados</b>	Manuais	NO		
	Cadernos	Os alunos registaram a lição, o sumário e a correção dos exercícios nos seus cadernos.		
	Quadro	O professor estagiário utilizou o quadro para escrever o lição, o sumário e as correções dos exercícios.		
	Fichas	Uma ficha de trabalho elaborada pelas		

		professoras estagiárias (ficha n.º 12) foi realizada e corrigida durante quase toda a aula.		
	Obras literárias	A ficha incluía um excerto de <i>A fada Oriana</i> , de Sophia de Mello Breyner Andersen.		
	Apresentações em powerpoint	NO		
	Internet	NO		
	Música	NO		
	Filmes	NO		
	Cartões	NO		
	Cartazes	NO		
	Outros	NO		

NO – Não Observável



# Anexo AB - Ficha de Trabalho (Obs1, MA1)

Nome: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ Ano/turma: \_\_\_\_\_

Como dizemos o que os outros dizem?

1. Lê o seguinte texto e copia as frases **produzidas pelas personagens**.

“Oriana ficou muito corada, sem saber o que havia de responder. Apeteceu-lhe cuspir naquele peixe importante e covarde. Mas lembrou-se do lenhador, que estava na prisão, da mulher do moleiro, que não sabia do filho, e do Poeta, que já não acreditava em fadas. E resolveu ter paciência. Disse:

- Peixe, eu peço-te que digas aos animais que eu sou a fada Oriana.
- Está bem – disse o peixe. – Eu não quero ser ingrato. Quando chegarem os animais, chama por mim.”

*A fada Oriana, p. 71*

---

---

---

---

2. Observa as seguintes frases e regista as diferenças.

## Frase A

Oriana perguntou ao peixe:

- Estás preocupado?

## Frase B

Oriana perguntou ao peixe se estava preocupado.

Frase A	Frase B

- 2.1 Faz o mesmo exercício, mas tendo em conta as frases C e D.

## Frase C

Oriana disse:

- Gosto muito de ti.

## Frase D

Oriana disse que gostava muito dele.

Frase C	Frase D

3. Verifica as seguintes definições e faz a ligação entre as colunas.

Discurso direto: é introduzido por um verbo e reproduz textualmente as falas das personagens.

Discurso indireto: é a reprodução do que a personagem disse, mas não de forma direta (utiliza-se normalmente a 3ª pessoa). Relativamente com o discurso direto, há alteração dos tempos e modos dos verbos, dos pronomes e de outras palavras.

Oriana perguntou: - Estás preocupado?
Oriana perguntou ao peixe se estava preocupado.
Oriana disse: - Gosto muito de ti.
Oriana disse que gostava muito dele.

Discurso direto

Discurso indireto

4. Na transposição do discurso direto para o discurso indireto, fazem-se algumas alterações. Observa o que se mantém e algumas dessas alterações no seguinte quadro.

Discurso direto	Discurso indireto
Verbos introdutores	Verbos introdutores seguidos de <u>que</u> ou <u>se</u>
Presente do indicativo	Pretérito imperfeito do indicativo
Pretérito perfeito do indicativo	Pretérito mais-que-perfeito do indicativo
Futuro do indicativo	Condicional
Pronomes pessoais: 1ª e 2ª pessoas	Pronomes pessoais: 3ª pessoa
Determinantes e Pronomes possessivos: 1ª e 2ª pessoas	Determinantes e Pronomes possessivos: 3ª pessoa
Determinantes e Pronomes demonstrativos: este, esse, isto, isso	Determinantes e Pronomes demonstrativos: aquele, aquilo
Advérbios: Ontem, hoje, amanhã, aqui, cá	Advérbios: na véspera, naquele dia, no dia seguinte, ali, lá

#### 4.1 Observa os exemplos.

##### Discurso direto

A Maria disse:

- **Cantarei** para sempre esta canção.

##### Discurso indireto

A Maria disse que **cantaria** para sempre **aquela** canção.

O Luís perguntou ao João:

- Hoje **estás** na escola?

O Luís perguntou ao João **se naquele** dia **estava** na escola.

#### 5. Transforma as seguintes frases em discurso indireto.

a) O menino disse:

- Fiz uma birra.

---

b) O Gustavo perguntou ao Manuel:

- Amanhã estarás em casa?

---

c) A Inês disse:

- Eu tenho aqui um boneco muito bonito.

---

## Anexo AC

### **Classificação das atividades propostas aos alunos no âmbito da gramática (MA1, 2.ºCEBOb1)**

[illegible]

4.1.	exemplos"												
Exercício 5 ("Transform a as seguintes frases em discurso indireto") a)										X			
5.b)										X			
5.c)										X			
<b>Total</b>	<b>3</b>					<b>2</b>		<b>1</b>		<b>3</b>			<b>9</b>

## ANEXO AD

### Grelha de Análise de Observação (OBS2, MA1)

**Participante:**MA1 **Local:** EB2,3

**Ano de escolaridade:** 5.º

**Data:** 12/12/2013

**Duração:** 45 minutos

Planificação:

Gramática: - Estabelecer relações entre grafia e fonia:  
Reconhecer e utilizar palavras homónimas, homófonas e homógrafas.

Sumário: Não foi escrito.

Observações: Sessão exclusivamente dedicada ao CEL

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descrição geral</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Inferências/ Comentários</b>
<b>Conteúdos</b>	Coerência relativamente à planificação/ sumário	Os conteúdos trabalhados na sessão foram os definidos na planificação		
	Plano sintático	NO		
	Plano das classes de palavras	NO		
	Plano morfológico	NO		
	Plano discursivo, textual	NO		
	Plano lexical, semântico	NO		

	Plano fonológico	NO		
	Plano da representação gráfica e ortográfica	Palavras homónimas, homógrafas e homónimas		
	Plano da língua, variação e mudança	NO		
<b>Contextualização</b>	a partir do texto	O primeiro exercício da ficha de trabalho realizada na aula consistiu numa tarefa de recolha de dados de um excerto de um texto lido.	“Abre o teu manual na página 82 e relê o texto até à linha 31. Encontra uma palavra que possa ser usada noutro contexto, com outro significado”.	
	a partir da frase	Em alguns exercícios, a contextualização da atividade foi feita a partir da unidade <i>frase</i> .	“Lê a seguinte frase e...”	
	a partir da palavra	A unidade <i>palavra</i> foi o elemento de contextualização de alguns exercícios.	“Estas palavras (“nós” e “nós”) são utilizadas....”	
	a partir de outra(s) unidade(s) linguística(s)	NO		
<b>Tipo de atividade</b>	Construção de conhecimento	A atividade está construída mediante um percurso de construção de conhecimento.	“O que podes concluir?”	Há uma tentativa de operacionalização de um percurso indutivo de construção de conhecimento, assente na preocupação em não avançar com a “resposta” antes da

				realização de exercícios.
	Treino	Há poucos momentos de treino		
	Avaliação	NO		
	Mobilização para outras competências	Apesar de a contextualização da atividade ter sido feita a partir de um texto, o conhecimento construído não é posteriormente reintegrado, de forma planeada e estruturada, na situação de leitura.		
<b>Sequenciação das atividades</b>	Forma de iniciar as atividades	<p>O estagiário distribui as fichas de trabalho aos alunos e clarificou o que deveriam fazer para iniciar a atividade, ou seja, ler um excerto de um texto. Pediu-lhes que lessem o primeiro exercício da ficha, de forma a saberem a finalidade da leitura.</p> <p>Na ficha, é feita a clarificação do que se pretende com a realização da atividade, no início.</p>	<p>“Abre o teu manual na página 82 e relê o texto até à linha 31. Encontra uma palavra que possa ser utilizada noutro contexto, com outro significado”.</p> <p>“Vamos estudar algumas relações entre as palavras: Relações entre grafia e fonia.”</p>	
	Progressão/ continuidade da atividades	As atividades estão organizadas em três tópicos: homonímia, homofonia e	“Encontra uma palavra....” (reconhecimento)	



		homografia. Em cada tópico, são propostas tarefas de reconhecimento de palavras e de produção de frases em que se integrem essas palavras, seguidas de uma tarefa de generalização, em que se verifica a utilização de metalinguagem ( <i>palavras homónimas, homógrafas, homófonas</i> ). Verifica-se uma progressão e uma sequencialidade nas tarefas.	<p>“Constrói uma frase, utilizando essa palavra....” (produção)</p> <p>“O que podes concluir?” (generalização)</p> <p>“.... são palavras homógrafas.” (utilização de metalinguagem)</p>	
	Sistematização/verificação de conhecimentos	No final da correção da ficha, o estagiário lê as conclusões a que chegaram, fazendo pausas para que os alunos completem, em conjunto, as frases.		
<b>Dados</b>	Origem	Excerto de texto do manual, selecionado pelos estagiários.		
	Quantidade	Os dados são insuficientes, não permitindo a formulação e validação de hipóteses.		
	Qualidade	Globalmente, os dados apresentados são claros e simples.		
	Adequação	Os dados são adequados.		

<b>Implicação dos alunos na(s) tarefa(s)</b>	Clarificação dos objetivos/aprendizagens pretendidas	Na ficha, é feita a clarificação do que se pretende com a realização da atividade, no início.	“Vamos estudar algumas relações entre as palavras: Relações entre grafia e fonia.”	
	Apresentação de um desafio	Utilização do imperativo (possivelmente) de forma a apelar à implicação dos alunos na realização da atividade.	“Vamos estudar algumas relações entre as palavras: Relações entre grafia e fonia.”	
	Utilização do conhecimento implícito dos alunos	Não se regista a exploração do conhecimento gramatical implícito de forma estruturada.		
	Aplicação do método científico	NO		
	Incentivo à reflexão linguística e metalinguística	A ficha de trabalho engloba três exercícios de generalização/ conclusão, ainda que de forma muito dirigida.	“O que podes concluir? Estas palavras (“nós” e “nós”) são utilizadas com significados _____.”	Aspeto pouco observado.
<b>Posicionamento face aos desvios dos alunos</b>	Exploração dos desvios, através da reflexão dos/ com os alunos	De um modo geral, não houve exploração dos desvios dos alunos no sentido de fazê-los refletir.		
	Correção dos desvios, numa perspetiva de regulação e prescrição	Em uma ocasião, o estagiário enfatizou um erro presente num texto que uma aluna produzira na sessão anterior	“Ontem, a D. tinha esse erro   <i>conserto</i> / concerto  numa ficha, já não sei se de História ou Geografia.”	

<b>Uso de terminologia</b>	Uso dos termos metalinguísticos do Dicionário Terminológico	O estagiário utilizou a terminologia metalinguística em conformidade com o DT.		
	Rigor terminológico / científico	De um modo geral, os conceitos científicos e a terminologia foram abordados com rigor.		
<b>Interação</b>	Exploração das intervenções / produções dos alunos	Praticamente não explorou as intervenções ou produções dos alunos.	Durante o exercício de produção de uma frase em que integrassem as palavras homófonas <i>concerto</i> e <i>conserto</i> , uma aluna utilizou a palavra <i>conserto</i> -nome e outro aluno utilizou <i>conserto</i> -verbo (eu <i>conserto</i> ). O estagiário referiu que o último aluno tinha utilizado um verbo, mas não explorou a diferença, por exemplo, de pronúncia.	
	Envolvimento dos alunos nas decisões	NO		
<b>Modalidades de trabalho</b>	Trabalho em grande grupo	A correção da ficha foi feita em grande grupo.		
	Trabalho em pequenos grupos	NO		
	Trabalho a pares	NO		

	Trabalho individualizado	A ficha de trabalho foi realizada individualmente.		
<b>Recursos utilizados</b>	Manuais	Os alunos leram o excerto de um texto do manual, que serviu de fonte de recolha de dados.		
	Cadernos	Os alunos escreveram a lição nos cadernos.		
	Quadro	O quadro foi utilizado para escrever o sumário da aula anterior, para escrever a lição e da data e para escrever as respostas às questões da ficha de trabalho, depois de corrigidas oralmente.		
	Fichas	A ficha de trabalho foi o recurso central na sessão observada.		
	Obras literárias	NO		
	Apresentações em powerpoint	NO		
	Internet	NO		
	Música	NO		
	Filmes	NO		
	Cartões	NO		
	Cartazes	NO		

	Outros	NO		
--	--------	----	--	--

NO – Não Observável

# ANEXO AE - FICHA DE TRABALHO (OBS2, MA1)

Nome: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ Ano/turma: \_\_\_\_\_

Vamos estudar algumas relações entre as palavras:

Relações entre grafia e fonia.

I

1. Abre o teu manual na página 82 e relê o texto até à linha 31. Encontra uma palavra que possa ser utilizada noutro contexto, com outro significado.

\_\_\_\_\_

2. Constrói uma frase, utilizando essa palavra com o seu “novo” significado.

\_\_\_\_\_

3. Constrói uma frase, utilizando a palavra “nós” (pronome pessoal da primeira pessoa do plural).

\_\_\_\_\_

4. Constrói uma frase utilizando a palavra “nós” (nome - plural de *nó*).

\_\_\_\_\_

O que podes concluir?

Estas palavras (“nós” e “nós”) são utilizadas com significados \_\_\_\_\_.

## Atenção

As palavras que têm a mesma grafia e são pronunciadas da mesma forma, mas que têm significados diferentes são **palavras homónimas**.

II

1. Lê a seguinte frase e repara nas palavras destacadas a negrito.

**Sinto** que tenhas sido multada. Mas porque não usas sempre o **cinto**, já que é obrigatório?

2. Constrói uma frase com as seguintes palavras: conserto e concerto.

---

---

3. Completa a frase.

Atenção

As palavras que são pronunciadas da mesma forma, mas têm grafias e \_\_\_\_\_ diferentes são **palavras homófonas**.

III

1. Lê a seguinte frase e repara nas palavras destacadas a negrito.

**Molho** o pão no **molho** de coentros.

2. Constrói uma frase com as seguintes palavras: segredo (1ª pessoa do singular do presente do indicativo do verbo segredar) e segredo (nome comum).

---

---

3. Completa a frase.

Atenção

As palavras que têm significado e pronúncia \_\_\_\_\_, mas têm a mesma grafia são **palavras homógrafas**.

# ANEXO AF

## Classificação das atividades propostas aos alunos no âmbito da gramática MA10b2, 2.ºCEB

Exercício	Atividade de Reconhecimento	Atividade de Explicitação							Atividade de Produção				Suporte
		Classificação	Definição/ regra	Explicitação do valor linguístico (semântico, textual, lógico)	Justificação ou explicação de regras ou definições	Observação / manipulação de dados	Explicitação e verificação de hipóteses	Generalização/ conclusões	P	S	F	T	
Exercício I.1	“... Encontra uma palavra que possa ser utilizada noutro contexto, com outro significado”												Ficha de trabalho
Exercício I.2 “Constrói uma frase....”											X		
Exercício I.3 “Constrói uma frase....”											X		
Exercício I.4 “Constrói uma frase....”											X		
Parte I - último exercício								“O que podes concluir?.....”					
Exercício II.1	“Lê a seguinte frase e repara nas palavras ....”												
Exercício II.2 “Constrói uma frase....”											X		
Exercício II.3								“Completa a frase. As palavras que têm....”					



Exercício III.1	"Lê a seguinte frase e repara nas palavras ...."												
Exercício III.2 "Constrói uma frase...."											X		
Exercício III.3								"Completa a frase. As palavras que têm...."					
<b>Total</b>	<b>3</b>							<b>3</b>			<b>5</b>		<b>11</b>

## ANEXO AG

### Grelha de Análise de Observação (Obs3, MA1)

**Participante:** MA1 **Local:** EB1

**Ano de escolaridade:** 1.º

**Data:** 8/5/2014

**Duração:** 60 minutos

**Planificação:**

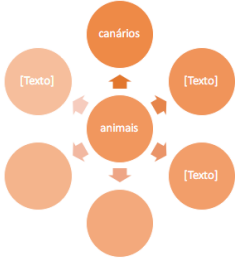
“Leitura: Identificar e utilizar adequadamente a vírgula em enumerações.”

**Sumário:** Não foi escrito.

**Observações:** Apesar da apresentação de objetivos/ descritores de desempenho como sendo de leitura, a sessão foi centrada no conhecimento explícito da língua.

Categorias	Subcategorias	Descrição geral	Exemplos	Inferências/ Comentários
Conteúdos	Coerência relativamente à planificação/ sumário	Os conteúdos trabalhados na sessão foram os definidos na planificação.		
	Plano sintático	NO		
	Plano das classes de palavras	NO		
	Plano morfológico	NO		
	Plano discursivo, textual	NO		

	Plano lexical, semântico	NO		
	Plano fonológico	NO		
	Plano da representação gráfica e ortográfica	Sinais de pontuação: vírgula Utilização da vírgula em situação de enumeração		
<b>Contextualização</b>	a partir do texto	As atividades foram contextualizadas a partir de um excerto (adaptado) da narrativa <i>O nabo gigante</i> .		
	a partir da frase	Os alunos tiveram de construir frases a partir da organização de palavras no quadro. De seguida, o estagiário pediu aos alunos que colocassem os cartões com vírgulas e a conjunção <i>e</i> a separar os elementos enumerados.	O estagiário colocou no quadro cartões com palavras/ sinais de pontuação: “O/ João/ uns/ óculos/ uma/ camisola/ uns/ chinelos/ tem/, /, /,/ e/.”	Apesar da tarefa de construção de frases, os elementos contextualizadores foram a palavra e os sinais de pontuação (vírgula e ponto final).
	a partir da palavra	Em alguns dos exercícios da ficha de trabalho, a contextualização foi feita a partir da unidade <i>palavra</i> .	“Lê novamente as palavras sublinhadas no texto e indica o que as separa umas das outras”.	
	a partir de outra(s) unidade(s) linguística(s)	Na atividade de construção de frases, a contextualização foi feita a partir de cartões com palavras e sinais de pontuação – vírgulas e ponto final.	O estagiário colocou no quadro cartões com palavras/ sinais de pontuação: “O/ João/ uns/ óculos/ uma/ camisola/ uns/ chinelos/ tem/, /, /,/ e/.”	

<b>Tipo de atividade</b>	Construção de conhecimento	A sessão foi desenvolvida de acordo com um percurso de construção de conhecimento.		
	Treino	A sessão integrou alguns exercícios de treino.	Tarefas de construção de frases a partir da ordenação de palavras e sinais de pontuação afixados no quadro pelo estagiário.	
	Avaliação	NO		
	Mobilização para outras competências	Há uma articulação entre as competências do conhecimento explícito da língua, da leitura (compreensão) e da escrita.	<p>3. Que animais tinham os velhinhos? Completa o esquema.</p> 	A organização das atividades da ficha de trabalho facilita a compreensão do texto e há reintegração do conhecimento gramatical construído nas tarefas de produção de frases (escrita).
<b>Sequenciação das atividades</b>	Forma de iniciar as atividades	O estagiário questionou as crianças sobre um texto descritivo que tinham estado a trabalhar essa manhã. De seguida, recordou-os acerca da história <i>O nabo gigante</i> e disse-lhes que iriam ler um pequeno texto com algumas “palavrinhas da história” (MA1).	<p>“E: O texto era sobre quê?  A1: Sobre um quartinho?  E: Sobre quê?  A2: Sobre milhares de coisas.  E: Mas o quê?  A2: O que tinha lá dentro.  E: Sim, dizia os objetos que estavam dentro do quarto e mais o quê?....</p>	Foi uma estratégia importante de ativação de conhecimentos prévios, que favoreceu a compreensão da leitura e da própria atividade que iriam desenvolver na sessão, bem como a conceptualização associada à enumeração de

		Distribuiu uma ficha por cada aluno. No início da ficha, surge a frase “Vamos descobrir!”, centrada, como um título.	A3: Se era à esquerda, à direita, em cima, em baixo.... A4: Se era azul...”	elementos e à representação gráfica e ortográfica dessas estruturas linguísticas.
	Progressão/ continuidade da atividades	O primeiro exercício da ficha consiste na leitura do texto. O estagiário leu-o em voz alta e os alunos leram-no silenciosamente. Os exercícios 2, 3, 4 e 5 consistem no preenchimento de esquemas que favorecem a compreensão do texto e introduzem o raciocínio da enumeração. O exercício 2 foi feito oralmente, em conjunto. De seguida, é pedida uma releitura das partes sublinhadas no texto e a identificação das unidades que separam os elementos enumerados. Depois de uma sistematização conjunta, com base numa caixa de texto apresentada no final do enunciado, são formuladas frases ilustrativas da utilização da vírgula e do <i>e</i> em enumerações, pelo estagiário		<p>É relevante a realização de uma primeira leitura oral do texto pelo estagiário e a realização do primeiro exercício em conjunto, como estratégias que favorecem a compreensão do texto e das tarefas.</p> <p>É importante a realização de exercícios de treino após a sistematização.</p> <p>Destaca-se, ainda, a mobilização do conhecimento construído para outras competências.</p>

		e os alunos. De seguida, é realizada uma atividade de treino e de mobilização para a competência de escrita (construção de frases através da ordenação de cartões com palavras e sinais de pontuação).		
	Sistematização/verificação de conhecimentos	É feita uma sistematização conjunta após a realização da ficha, com base numa caixa de texto no final do enunciado.	<p>“Atenção!</p> <p>Quando estás a indicar vários elementos (objetos ou características), tens que colocar <b>vírgulas</b> entre eles.</p> <p><u>Antes</u> do último elemento (objeto ou característica), não colocas vírgula, escreves <b>e</b>.”</p>	
<b>Dados</b>	Origem	<p>Texto escrito selecionado e adaptado pelo estagiário.</p> <p>Palavras e sinais de pontuação selecionados pelo estudante.</p>		
	Quantidade	Os dados foram apresentados em quantidade suficiente para que os alunos tirassem conclusões, ainda que não tenham tido oportunidade de formular e validar ou reformular		

		hipóteses.		
	Qualidade	Os dados são claros, simples e interessantes.		
	Adequação	Os dados são adequados.		
<b>Implicação dos alunos na(s) tarefa(s)</b>	Clarificação dos objetivos/aprendizagens pretendidas	NO		
	Apresentação de um desafio	A utilização da estrutura inicial (“Vamos descobrir”) e o percurso de reflexão linguística e metalinguística e de observação e manipulação de dados funcionaram como desafios geradores de motivação.		
	Utilização do conhecimento implícito dos alunos	Não foi observada a exploração deste conhecimento de forma estruturada.		
	Aplicação do método científico	Verificou-se a observação e a manipulação de dados, mas não exercícios de formulação e validação de hipóteses e a conclusão final foi previamente incluída no enunciado da ficha de trabalho.		Seria importante dar espaço para que os alunos pudessem formular e testar hipóteses e chegar às suas conclusões, em pequenos passos.
	Incentivo à reflexão	Foi solicitado aos alunos que	No exercício de construção de frases	

	linguística e metalinguística	refletissem em vários momentos da sessão, sobretudo oralmente.	a partir da ordenação de palavras e sinais de pontuação, o estagiário pediu aos alunos que refletissem sobre a possibilidade de ser alterada a ordem dos grupos nominais “uma camisola”, “um chapéu” e “uns óculos”.	
<b>Posicionamento face aos desvios dos alunos</b>	Exploração dos desvios, através da reflexão dos/ com os alunos	As incorreções ou a falta de assertividade das crianças foram encaradas pelo estagiário como motor de reflexão, questionando-os, em vários momentos, e levando-os a aproximarem as suas intervenções do pretendido.	<p>“ A1: Sobre um quatinho?</p> <p>E: Sobre quê?</p> <p>A2: Sobre milhares de coisas.</p> <p>E: Mas o quê?</p> <p>A2: O que tinha lá dentro.</p> <p>E: Sim, dizia os objetos que estavam dentro do quarto e mais o quê?....</p> <p>A3: Se era à esquerda, à direita, em cima, em baixo....</p> <p>A4: Se era azul...</p> <p>E: "Dizia os nomes dos objetos e as cores."</p>	
	Correção dos desvios, numa perspetiva de regulação e prescrição	NO		
<b>Uso de</b>	Uso dos termos	A metalinguagem gramatical foi		



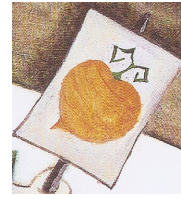
<b>terminologia</b>	metalinguísticos do Dicionário Terminológico	utilizada em conformidade com o DT.		
	Rigor terminológico / científico	De um modo geral, verificou-se rigor terminológico e científico. A ficha de trabalho integrava algumas lacunas/ insuficiências, do ponto de vista científico	Insuficiências na abordagem dos conceitos científicos: “Atenção! Quando estás a indicar vários elementos (objetos ou características), tens que colocar <b>vírgulas</b> entre eles. <u>Antes</u> do último elemento (objeto ou característica), não colocas vírgula, escreves <b>e</b> .”	Numa enumeração, podem ser integrados elementos além de objetos ou características. No processo de transposição didática de conceitos científicos, é importante encontrar-se um equilíbrio entre a adequação da linguagem aos destinatários e o rigor científico, o que nem sempre é bem conseguido.
<b>Interação</b>	Exploração das intervenções / produções dos alunos	Foi um aspeto valorizado pelo participante, nesta sessão.		
	Envolvimento dos alunos nas decisões	Os alunos puderam ajudar na formulação de exemplos de enumerações em que se recorresse à vírgula e à conjunção <i>e</i> .		
<b>Modalidades de trabalho</b>	Trabalho em grande grupo	Forma observados vários momentos de trabalho em grande grupo.	Momentos de trabalho em grande grupo: clarificação das atividades, escuta do texto lido pelo estagiário, correção/ reflexão em torno das	

			respostas, formulação de exemplos, construção de frases a partir da ordenação de elementos constituintes, etc.	
	Trabalho em pequenos grupos	NO		
	Trabalho a pares	NO		
	Trabalho individualizado	Os esquemas dos exercícios 3, 4 e 5 foram preenchidos pelos alunos, individualmente. O registo do exercício 2 (resolvido em grande grupo) e das frases construídas em grande grupo foi feito individualmente pelos alunos, nas fichas de trabalho .		
<b>Recursos utilizados</b>	Manuais	NO		
	Cadernos	Os cadernos foram utilizados para os alunos transcreverem as frases criadas no exercício de ordenação de elementos linguísticos.		
	Quadro	O quadro foi utilizado para afixar os cartões com elementos linguísticos.		
	Fichas	Foi realizada uma ficha de trabalho na		

		sessão observada.		
	Obras literárias	O texto apresentado na ficha de trabalho é uma adaptação de <i>O nabo gigante</i> .		
	Apresentações em powerpoint	NO		
	Internet	NO		
	Música	NO		
	Filmes	NO		
	Cartões	Foram utilizados cartões com palavras e sinais de pontuação (vírgulas e pontos finais)		
	Cartazes	NO		
	Outros	NO		

NO – Não Observável

**Vamos descobrir!**



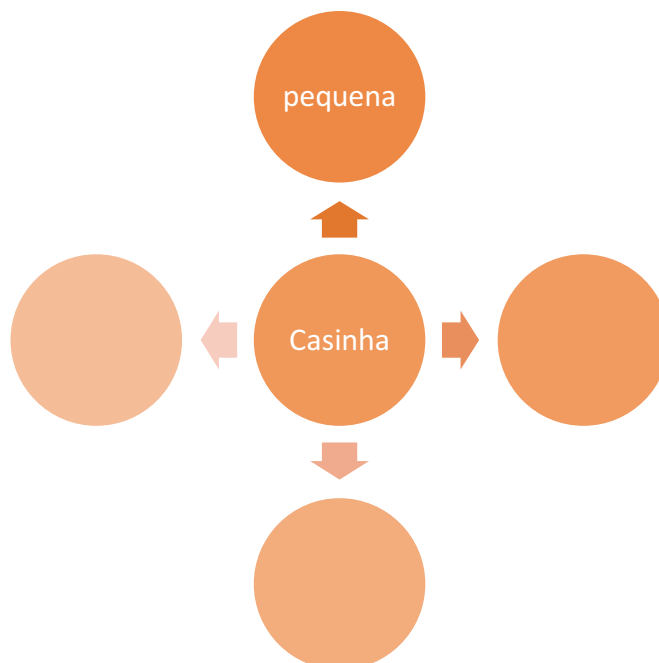
1. Lê o texto.

**O velhinho, a velhinha e o nabo gigante**

Era uma vez um velhinho e uma velhinha que viviam numa casa pequena, castanha, velha e torta. Tinham canários, gansos, galinhas, gatos, porcos e uma vaca.

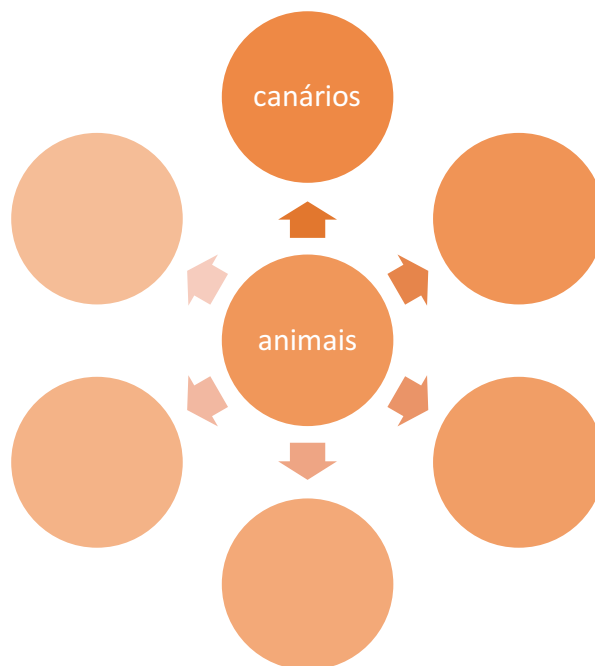
No primeiro dia de primavera, o velhinho e a velhinha semearam batatas, feijões, ervilhas, cenouras e nabos. Um certo dia, viram que um dos nabos era diferente e quando o colheram repararam que era amarelo, macio e gigante.

2. Como era a casinha? Completa o esquema.

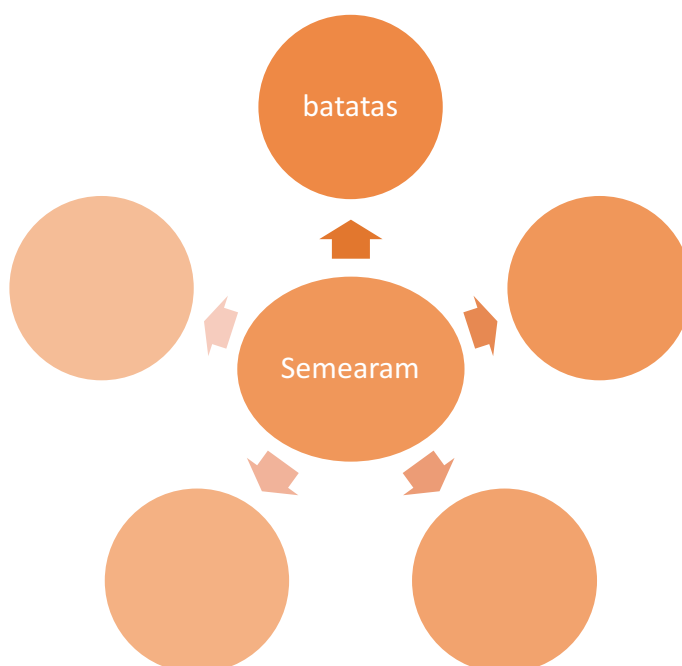


## ANEXO AH

3. Que animais tinham os velhinhos? Completa o esquema.

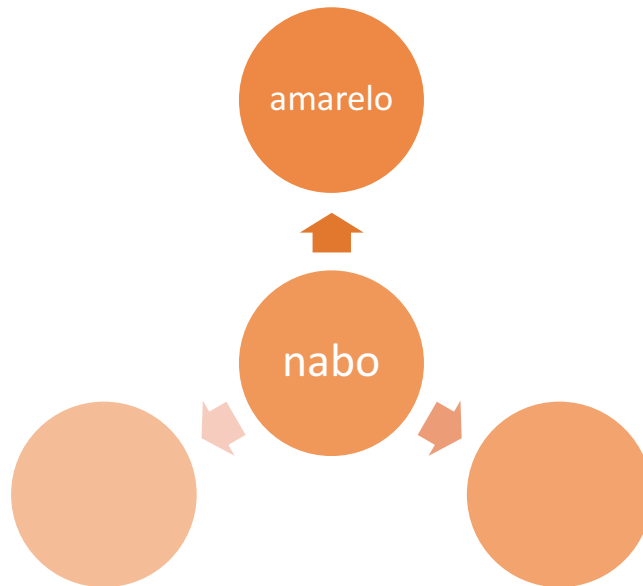


4. O que semearam os velhinhos? Completa o esquema.



## ANEXO AH

5. Como era o nabo? Completa o esquema.



6. Lê novamente as palavras sublinhadas no texto e indica o que as separa umas das outras.

---

### Atenção!

Quando estás a indicar vários elementos (objetos ou características), tens que colocar **vírgulas** entre eles.

Antes do último elemento (objeto ou característica), não colocas vírgula, escreves **e**.

## ANEXO AI

### Classificação das atividades propostas aos alunos no âmbito da gramática MA1, obs3, 1.ºCEB

Exercício	Atividade de Reconhecimento	Atividade de Explicação							Atividade de Produção				Suporte
		Classificação	Definição/ regra	Explicação do valor linguístico (semântico, textual, lógico)	Justificação ou explicação de regras ou definições	Observação / manipulação de dados	Explicação e verificação de hipóteses	Generalização/ conclusões	P	S	F	T	
Exercício 2						“Como era a casinha? Completa o esquema”							Ficha de trabalho
Exercício 3						“Que animais tinham os velhinhos? Completa o esquema”							
Exercício 4						“O que semearam os velhinhos? Completa o esquema”							
Exercício 5						“Como era o nabo? Completa o esquema”							
Exercício 6	“Lê novamente as palavras sublinhadas no texto e indica o que as separa uma das outras”							?					
Exercício 7: Construção											X		Apenas oralmente

de frases em conjunto (enumerações com utilização da vírgula e da conjunção e)													
Exercício 8						Ordenação de cartões com palavras e sinais de pontuação de modo a formar frases					X		Cartões com palavras e sinais de pontuação, quadro
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>?</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>8</b>



**ANEXO AJ**  
**Texto Observação 4, MA1**

Ele e ela

No mundo feliz da bicharada,  
Aconteceu uma festa da pesada.  
Casou-se o gato charmoso,  
Com a gata charmosa.

Estavam presentes na cerimónia,  
O pai e a mãe dos noivos.  
O padrinho era o pato,  
A madrinha era a pata.

O urso e a ursa chegaram,  
Acompanhados do filho e da filha.  
Todos os bichos estavam presentes,  
Só faltaram o cão e a cadela,  
Que não puderam comparecer.

## ANEXO AK

### Grelha de Análise de Observação

**Participante:** MA1 **Local:** EB1

**Ano de escolaridade:** 1.º

**Data:** 26/5/2014

**Duração:** 60 minutos

**Planificação:**

“Gramática: Formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular (de índice temático *-a* ou *-a*)”

**Sumário:** Não foi escrito.

**Observações:** Aula centrada no conhecimento explícito da língua

Categorias	Subcategorias	Descrição geral	Exemplos	Inferências/ Comentários
Conteúdos	Coerência relativamente à planificação/ sumário	Os conteúdos trabalhados na sessão foram os definidos na planificação.		
	Plano sintático	NO		
	Plano das classes de palavras	Foram trabalhadas as classes dos nomes e dos adjetivos		
	Plano morfológico	Flexão regular de nomes e adjetivos em género		

	Plano discursivo, textual	NO		
	Plano lexical, semântico	NO		
	Plano fonológico	NO		
	Plano da representação gráfica e ortográfica	Foi explicitada a representação ortográfica dos morfemas de género <i>o</i> e <i>a</i> .		
<b>Contextualização</b>	a partir do texto	O conjunto das atividades foi introduzido por um texto (“Ele e ela”)		
	a partir da frase	A unidade <i>frase</i> foi utilizada para contextualizar alguns exercícios.	O estagiário escreveu no quadro “O jovem é bonito./ A jovem é bonita.”. De seguida, perguntou aos alunos: - Quais as diferenças entre as duas frases?”	
	a partir da palavra	Em alguns exercícios, a contextualização foi feita a partir da palavra.	“Quem é que se lembra de outras palavras com o feminino desta forma?” (estagiário)	
	a partir de outra(s) unidade(s) linguística(s)	Em alguns momentos os grafemas <i>o</i> e <i>a</i> como morfemas do género masculino e do género feminino foram as unidades de contextualização.	“Do primeiro lado, temos <i>o</i> e, do segundo, temos <i>a</i> ” (Aluno – tarefa de observação de dados e formulação e validação de hipóteses).	
<b>Tipo de atividade</b>	Construção de conhecimento	Foi seguido um percurso de construção de conhecimento de		

		natureza indutiva e reflexiva.		
	Treino	Na sessão, foram realizadas algumas atividades de treino.	Foi realizado um jogo com pares de palavras (nomes e adjetivos), uma no feminino, outra no masculino, para que os alunos as agrupassem e referissem em que género estavam.	
	Avaliação	NO		
	Mobilização para outras competências	Registou-se uma articulação entre as competências de leitura, escrita e conhecimento explícito da língua	<p>Texto “Ele e ela”</p> <p>“Agora vão escrever frases com, pelo menos, uma palavra daqui [nomes] e outra dali [adjetivos]” (estagiário).</p>	O conhecimento gramatical foi construído a partir da exploração de um texto, tendo as atividades facilitado a compreensão do enunciado, e mobilizado para situações de escrita de frases.
<b>Sequenciação das atividades</b>	Forma de iniciar as atividades	O estagiário disse aos alunos que iriam ler um texto e que teriam de estar atentos e procurar palavras que fossem muito parecidas.	“Agora, vocês vão ler um texto e vocês vão ter que estar com muita atenção. Vão ter de me dizer palavras aqui deste texto que são muito parecidas, mas que têm apenas uma diferença. Pode ser só uma letra. Palavras que não designam os mesmos animais ou objetos” (estagiário).	

	Progressão/ continuidade da atividades	<p>O estagiário leu o texto em voz alta. De seguida, deu início à discussão conjunta em torno das palavras parecidas, até conseguir a identificação da flexão em género. À medida que iam referindo as palavras no género feminino e no masculino presentes no texto, o professor estagiário foi efetuando o registo e sistematização escritos no quadro. Depois, pediu aos alunos que dissessem mais palavras no feminino e no masculino (paradigma flexional regular). Prosseguiu a sessão com a realização de um jogo com pares de palavras (nomes e adjetivos), uma no feminino, outra no masculino, para que os alunos as agrupassem e referissem em que género estavam. Os alunos colaram os cartões com as</p>		<p>Na generalidade dos momentos, foi incentivada a reflexão, tendo sido explorado o conhecimento intuitivo das crianças.</p> <p>O jogo foi um contexto interessante e adequado de manipulação de dados, que funcionou como um momento de treino e sistematização, tendo gerado muito entusiasmo por parte dos alunos.</p> <p>A criação de uma atividade final de mobilização do conhecimento construído para a construção de frases foi uma estratégia adequada de promoção da articulação do CEL com as outras</p>
--	--	---	--	---

		palavras no quadro (dividido entre as classes das palavras e o género), o que funcionou como sistematização. Por fim, solicitou às crianças que construíssem frases (nos seus cadernos) em que integrassem um dos nomes e um dos adjetivos escritos no quadro.		competências nucleares da língua.																
	Sistematização/verificação de conhecimentos	O estagiário foi construindo pequenos quadros de sistematização ao longo da sessão.	<div><div><div>Charmoso Ele Pato Urso Filho Gato</div><div><u>Charmosa</u> ela pata ursa filha gata</div></div><div><div>cão pai padrinho</div><div>cadela mãe madrinha</div></div></div> <div><table><tr><th colspan="2">Nomes</th></tr><tr><th>Masculino</th><th>Feminino</th></tr><tr><td>Gato</td><td>Gata</td></tr><tr><td>Menino</td><td>Menina</td></tr><tr><td>Velho</td><td>Velha</td></tr><tr><td>Moço</td><td>Moça</td></tr><tr><td>Boneco</td><td>Boneca</td></tr><tr><td>Pato</td><td>Pata</td></tr></table></div>	Nomes		Masculino	Feminino	Gato	Gata	Menino	Menina	Velho	Velha	Moço	Moça	Boneco	Boneca	Pato	Pata	
Nomes																				
Masculino	Feminino																			
Gato	Gata																			
Menino	Menina																			
Velho	Velha																			
Moço	Moça																			
Boneco	Boneca																			
Pato	Pata																			

			Adjetivos			
			Masculino	Feminino		
			Bonito bonito Atrasado Simpático Lindo Charmoso	Bonita bonita Atrasada Simpática Linda Charmosa		
<b>Dados</b>	Origem	Texto escrito selecionado (adaptado?) pelo estagiário. Cartões com palavras				
	Quantidade	Os dados apresentados foram suficientes para que os alunos realizassem as aprendizagens pretendidas.				
	Qualidade	Os dados são claros, simples e interessantes.				
	Adequação	Os dados são adequados e relevantes para a realização das atividades.				
<b>Implicação dos alunos na(s) tarefa(s)</b>	Clarificação dos objetivos/aprendizagens pretendidas	NO				
	Apresentação de um desafio	Foram apresentadas várias tarefas desafiantes às crianças.	Exemplos de desafios lançados aos alunos: tarefa de localização de palavras parecidas; realização de um jogo; apelo à reflexão e à mobilização de saberes prévios.			

	Utilização do conhecimento implícito dos alunos	O conhecimento implícito foi explorado em alguns momentos.	<p>“Estagiário: Já repararam que temos aqui dois grupos de palavras. O que é que nós temos aqui (apontou para a primeira coluna? Aluno 1: Palavras. Estagiário: Mas que palavras são.</p> <p>Aluno 2: Aqui [na esquerda] são coisas que não vivem e no outro lado vivem. Estagiário: Então e o boneco e a boneca vivem? Aluno 2: Não. Aluno 3: São coisas que nós dizemos sobre as pessoas [a coluna dos adjetivos]. Estagiário: Só sobre as pessoas. Também podemos dizer que, por exemplo, a mesa é linda. Estas palavras aqui dizem-nos ....”</p>	
	Aplicação do método científico	Genericamente, os alunos puderam aplicar o método científico, através da observação/ manipulação de dados, formulação e verificação de dados e generalização/ conclusões.		
	Incentivo à reflexão linguística e metalinguística	De um modo geral, o estagiário incentivou as crianças a refletirem e a realizarem as suas descobertas, não avançando com as respostas.	<p>“Estagiário: Então, se eu disser, por exemplo, o jovem, vai ficar de que lado? Aluno 1: Do lado dos nomes. Estagiário: E masculino ou feminino? Aluno 2: Masculino. Estagiário: Mas eu não posso dizer a jovem? Aluno 2: Sim.”</p> <p>O estagiário escreveu no quadro:</p>	



			<p>“O jovem é bonito. A jovem é bonita.”</p> <p>“Estagiário: Quais são as diferenças entre estas frases? Aluno 3: Porque, tá, o <i>o</i>..., bonito tem <i>o</i> e bonita tem <i>a</i>. Aluno 4: Eu queria dizer duas coisas. A primeira é que a frase começa por <i>O</i> ....”</p>	
<b>Posicionamento face aos desvios dos alunos</b>	Exploração dos desvios, através da reflexão dos/ com os alunos	De um modo geral, o estudante rentabilizou as intervenções dos alunos como motor de reflexão.	<p>“Estagiário: Já repararam que temos aqui dois grupos de palavras. O que é que nós temos aqui (apontou para a primeira coluna? Aluno 1: Palavras. Estagiário: Mas que palavras são? Aluno 2: Aqui [na esquerda] são coisas que não vivem e no outro lado vivem. Estagiário: Então e o boneco e a boneca vivem? Aluno 2: Não. Aluno 3: São coisas que nós dizemos sobre as pessoas [a coluna dos adjetivos]. Estagiário: Só sobre as pessoas. Também podemos dizer que, por exemplo, a mesa é linda. Estas palavras aqui dizem-nos ....”</p>	
	Correção dos desvios, numa perspetiva de regulação e prescrição	NO		
<b>Uso de terminologia</b>	Uso dos termos metalinguísticos do Dicionário Terminológico	A terminologia gramatical foi utilizada em conformidade com o dicionário terminológico.		

	Rigor terminológico / científico	De um modo geral, os conteúdos foram abordados com rigor científico e terminológico. Registaram-se lacunas/insuficiências na exploração de alguns conceitos.	Exemplo de insuficiências/ lacunas na exploração do conceito <i>adjetivo</i> : “Pois, são adjetivos, são palavras que nos dizem como é que são, que qualificam ou caracterizam” (estagiário).	O estudante refere-se claramente à classe dos adjetivos qualificativos, que não esgota todas as classes de adjetivos. A preocupação com a inteligibilidade da linguagem usada, decorrente da adaptação do discurso aos destinatários no decurso do processo de transposição didática estará, provavelmente na base desta insuficiência. É difícil, mas incontornável, o equilíbrio entre a adequação da linguagem e o rigor científico.
<b>Interação</b>	Exploração das intervenções / produções dos alunos	O participante explorou, em vários momentos as intervenções das crianças.		
	Envolvimento dos alunos nas decisões	Os alunos puderam apresentar exemplos de palavras e frases, oralmente ou por escrito, ao logo da		

		sessão.		
<b>Modalidades de trabalho</b>	Trabalho em grande grupo	O grande grupo foi a modalidade de trabalho privilegiada na sessão.	Exemplos de trabalho em grande grupo: clarificação das tarefas, realização da maior parte das tarefas, reflexão conjunta.	
	Trabalho em pequenos grupos	NO		
	Trabalho a pares	Esta modalidade de trabalho foi utilizada para a realização de um jogo.	O estagiário distribuiu cartões com palavras (nomes e adjetivos, no masculino e no feminino) pelas crianças. De seguida, pediu a cada aluno que lesse a palavra que tinha e perguntou que outro aluno tinha a mesma palavra, mas com género diferente. Pediu-lhe que se juntasse ao colega. Depois, pediu a cada elemento do par que dissesse em que género estava a sua palavra. Chamou os pares ao quadro, perguntou-lhes novamente o género das palavras e pediu-lhe que as colassem no sítio certo da tabela ( adjetivo/ nome, feminino/ masculino).	
	Trabalho individualizado	Os alunos construíram frases individualmente.		
<b>Recursos utilizados</b>	Manuais	NO		
	Cadernos	Os alunos registaram as frases		

		construídas nos seus cadernos.		
	Quadro	O estagiário utilizou o quadro para escrever palavras e frases e para efetuar a sistematização (tabelas). Os alunos colaram os cartões com palavras numa tabela que o professor estagiário desenhó no quadro.		
	Fichas	NO		
	Obras literárias	Texto sem indicação da fonte		Parece uma adaptação de <i>O casamento da gata</i>
	Apresentações em powerpoint	NO		
	Internet	NO		
	Música	NO		
	Filmes	NO		
	Cartões	Cartões com adjetivos e nomes no masculino e no feminino		
	Cartazes	NO		
	Outros	NO		

NO – Não Observável

## ANEXO AL

### Classificação das atividades propostas aos alunos no âmbito da gramática MA1, obs4, 1.º CEB

Exercício	Atividade de Reconhecimento	Atividade de Explicitação							Atividade de Produção				Suporte
		Classificação	Definição/ regra	Explicitação do valor linguístico (semântico, textual, lógico)	Justificação ou explicação de regras ou definições	Observação / manipulação de dados	Explicitação e verificação de hipóteses	Generalização/ conclusões	P	S	F	T	
						Seleção e análise de palavras parecidas num texto lido e escutado (o estagiário leu-o em voz alta)	X	X					Texto “Ele e ela”
Exemplificação com outras palavras que flexionassem em género segundo o paradigma regular									X				_____
Jogo com pares de palavras						X	X	X					Cartões com palavras Quadro
Construção de frases a partir de palavras selecionadas											X		Cadernos

Total	0	0	0	0	0	2	2	2	1	0	1	0	8
-------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

## ANEXO AM

### Grelha de Análise de Observação

**Participante:** MA2   **Local:** EB2,3   **Ano de escolaridade:** 5.º   **Data:** 06/12/2013   **Duração:** 1h35m

**Planificação:** “Analisar e estruturar unidades sintáticas (4.º ano): Distinguir discurso direto de discurso indireto”; “Reconhecer e conhecer classes de palavras: Integrar as palavras nas classes a que pertencem: determinantes; Identificar os determinantes de acordo com as suas sub-classes; Integrar as palavras nas classes a que pertencem: adjetivo; Distinguir adjetivo numeral de adjetivo qualificativo (subclasses do adjetivo); Flexionar adjetivos; Integrar as palavras nas classes a que pertencem: nomes; Distinguir subclasses dos nomes”; “Explicitar aspetos fundamentais da morfologia: Detetar processos de derivação por afixação (prefixação e sufixação)”.

**Sumário:** “Continuação da leitura de textos dramáticos.

Discurso direto e indireto.

Entrega e correção do teste.”

**Observações:** A sessão centrou-se na leitura (primeiro momento) e no conhecimento explícito da língua. Apesar de o teste de avaliação integrar tarefas no âmbito de várias competências linguísticas, na correção conjunta foram claramente enfatizados os conteúdos do conhecimento explícito da língua, possivelmente devido à situação de observação.

Categorias	Subcategorias	Descrição geral	Exemplos	Inferências/ Comentários
Conteúdos	Coerência relativamente à planificação/ sumário	Os conteúdos abordados na aula corresponderam ao que foi definido no sumário e na planificação.		
	Plano sintático	NO		
	Plano das classes de palavras	Nome, pronome, adjetivo		
	Plano morfológico	Afixação: prefixação e sufixação		
	Plano discursivo, textual	Discurso direto e discurso indireto		
	Plano lexical, semântico	NO		

	Plano fonológico	NO		
	Plano da representação gráfica e ortográfica	Foi explorada a utilização de algumas marcas gráficas e ortográficas associadas ao discurso direto (travessão; dois pontos).		
	Plano da língua, variação e mudança	NO		
<b>Contextualização</b>	a partir do texto	Várias atividades foram contextualizadas a partir do texto (três textos)	<p><i>Toca e foge ou a flauta sem mágica</i>, de António Torrado (2008), presente no manual dos alunos</p> <p>“Estagiário: O que é que estivemos a fazer na última aula?</p> <p>Aluno 1: Um texto</p> <p>Estagiário: De que tipo?</p> <p>Aluno 2: Dramático</p> <p>Estagiário: E vimos também o quê?</p> <p>Aluno 3: Discurso direto.</p> <p>Estagiário: Muito bem, discurso direto e indireto”.</p> <p>Texto de Sophia de Mello Breyner Andresen (sem outros elementos referenciados)</p> <p>Banda desenhada de Calvin &amp; Hobbes (os outros elementos da referência não estão visíveis)</p>	Os textos já tinham sido introduzidos em outras aulas. O primeiro texto tinha servido de base para a realização dos trabalhos de casa, corrigidos na sessão. Os outros dois foram integrados na ficha de avaliação, corrigida nesta sessão.
	a partir da frase	Algumas tarefas partiram de uma frase	Os alunos realizaram uma tarefa de identificação de classes e subclasses de palavras (e da flexão) presentes numa frase dada.	
	a partir da palavra	Alguns exercícios foram contextualizados a partir da unidade <i>palavra</i> .	“Estagiário: Alguém se lembra de alguma palavra que seja uniforme quanto ao número?” (Registo de	



			observação 1).	
	a partir de outra(s) unidade(s) linguística(s)	NO		
<b>Tipo de atividade</b>	Construção de conhecimento	NO		
	Treino	A sessão integrou vários momentos de treino de conteúdos anteriormente introduzidos.	Exemplo: exercício de transformação de discurso direto em discurso indireto	
	Avaliação	Não foram desenvolvidas atividades de avaliação na sessão observada, mas foi corrigido um teste de avaliação.		
	Mobilização para outras competências	Em alguns momentos, registou-se a reintegração do conhecimento gramatical em outras competências, sobretudo a leitura, de forma intencional e estruturada.	Exemplo: Exploração do discurso direto como elemento facilitador da compreensão de um texto dramático e da leitura expressiva destes textos	
<b>Sequenciação das atividades</b>	Forma de iniciar as atividades	O estagiário iniciou as atividades com uma ativação de conhecimentos prévios.	“Estagiário: O que é que estivemos a fazer na última aula? Aluno 1: Um texto Estagiário: De que tipo? Aluno 2: Dramático Estagiário: E vimos também o quê? Aluno 3: Discurso direto.” (Registo de observação 1)	
	Progressão/ continuidade da atividades	De seguida, o estagiário organizou os grupos que iriam fazer a leitura do texto dramático para os colegas. Estes alunos leram o texto para os colegas. Outros grupos fizeram o mesmo. O estagiário foi introduzindo alguma complexificação à medida que outros grupos realizavam a tarefa. Iniciou-se a correção do trabalho de	<b>Exemplo de progressão:</b> “Estagiário: Só que agora o grupo que vier vai ter um desafio extra. Ao longo do texto, estão aqui algumas indicações que nós podemos seguir. Conseguem ver alguma? Aluno 1: Celestino sai. Estagiário: Boa! E quando dizemos x	

	<p>casa, sobre o texto lido pelos grupos. Projetou o manual para facilitar a identificação das indicações cénicas e do discurso direto. Chamou vários alunos para fazer a correção do tpc. Foi perguntando aos restantes alunos se estavam de acordo, incentivando a reflexão conjunta.</p> <p>Entregou os testes de avaliação aos alunos. Pediu aos alunos que identificassem, no primeiro texto, um texto narrativo presente no enunciado, momentos de discurso direto. De seguida, chamou a atenção dos alunos, que não tinham marcado corretamente o discurso direto nos textos que produziram e explorou algumas das características gráficas deste.</p> <p>Pediu aos alunos que realizassem um exercício de leitura de excertos de textos e identificação de discurso direto e indireto (manual, p.246). Acabaram por fazê-lo em grande grupo. De seguida, retomaram a correção do teste, diretamente para a gramática, concretamente a identificação das classes e subclasses de palavras sublinhadas. Foi questionando os alunos oralmente. Os alunos foram registando a correção nos seus cadernos.</p> <p>O estagiário terminou a sessão perguntando se havia dúvidas e indicando o TPC (“Fazer o contrato de</p>	<p>o Celestino sai...” (Registo de observação 1)</p> <p><b>Exemplo de exploração de características do discurso direto:</b>  “Estagiário: Digam-me uma coisa, como é que o discurso direto aparece marcado no texto?  Aluno 1: Com travessão.  Estagiário: com travessão, sempre! E outras características?” (Registo de observação 1).</p> <p><b>Exemplo 1 de interferência da presença do observador na sequenciação das atividades:</b>  “Estagiário: Vamos avançar e vamos voltar aqui ao teste só para vermos uma coisa. Vamos corrigir a parte final do teste a parte da gramática. Pode ser? (interferência da situação de observação?)” (Registo de observação 1).</p> <p><b>Exemplo 2 de interferência da presença do observador na sequenciação das atividades:</b>  “Estagiário: Vamos ver se conseguimos acabar a parte da gramática do teste” (Registo de observação 1).</p>	<p>Parece-me que, face ao tempo de que o estagiário dispunha para finalizar a sessão, a decisão de avançar diretamente para a correção dos exercícios de conhecimento explícito da língua se poderá dever à minha presença na sala e à preocupação do participante em centrar-se no CEL (o que não era, de todo, necessário).</p>
--	---	---	---

		trabalho”).		
	Sistematização/ verificação de conhecimentos	Houve alguns momentos de sistematização de conhecimentos	“Estagiário: Então, digam-me vocês o que é o discurso direto? Aluno 1: É quando há o travessão. Estagiário: E é o quê? É a transcrição é a reprodução exata das palavras da personagem. Escreveu no quadro: Discurso direto: reprodução exata das palavras da personagem. Está sempre marcado com um travessão” (Registo de observação 1).	
<b>Dados</b>	Origem	Textos escritos selecionados pelo professor cooperante		
	Quantidade	Os dados que permitiram o trabalho dos conteúdos discurso direto/ indireto foram em quantidade suficiente.		
	Qualidade	Os dados que permitiram o trabalho dos conteúdos discurso direto/ indireto foram interessantes e simples.		
	Adequação	Os dados que permitiram o trabalho dos conteúdos discurso direto/ indireto foram adequados.		
<b>Implicação dos alunos na(s) tarefa(s)</b>	Clarificação dos objetivos/aprendizagens pretendidas	Foi um aspeto pouco presente.		
	Apresentação de um desafio	Foram utilizadas algumas estratégias de forma a envolver os alunos nas tarefas	<b>Exemplo 1: Questionamento oral</b> “Estagiário: Para que é que serve o outro travessão?” (MA2, Registo de observação 1)	

			<p><b>Exemplo 2: Rentabilização das vivências individuais</b></p> <p>“Aluno 1: Porque é que se chama travessão?</p> <p>Estagiário: Porque é que te chamas E.</p> <p>Estagiário: É uma convenção. Convencionou-se que se chamava assim. Temos de ter todos um nome para as mesmas coisas. Se tu lhe chamasses vírgula, e tu ponto e tu travessão, nós não nos entendíamos.</p> <p>Aluno 1: Pensei que fosse como almofada.</p> <p>Estagiário: Isso é travesseiro, não é travessão.</p> <p>Aluno 2: Isso é um bolo</p> <p>Estagiário: É outra coisa, não tem nada a ver com isso” (Registo de observação 1).</p> <p><b>Exemplo 3: Envolvimento dos alunos na tomada de decisões</b></p> <p>“Estagiário: Alguém concorda?” (MA2, Registo de observação).</p>	
0	Utilização do conhecimento implícito dos alunos	Pouco observado.		
	Aplicação do método científico	No		
	Incentivo à reflexão linguística e metalinguística	De um modo geral, o estagiário evitou avançar as respostas, fazendo com que os alunos refletissem e se aproximassem do pretendido.	<p><b>Exemplo 1:</b></p> <p>“O estagiário chamou uma aluna ao quadro que tinha dito que “Irra, Irra ....” (uma fala) era uma indicação cénica.</p>	

		<p>O estagiário perguntou: - Alguém concorda? Ninguém concordou. O estagiário perguntou: - Porquê? Alguém explica à L., o que é isto? Um aluno respondeu: - São as falas. O estagiário chamou a atenção da aluna para a diferença e as características das indicações cénicas (função, tipo de letra-italico). De seguida, pediu à aluna que apontasse outras indicações cénicas que não a primeira (conseguiu)” (registo de observação 1).</p> <p><b>Exemplo 2:</b> “Aluno 1: Porque é que se chama travessão? Estagiário: Porque é que te chamas E. Estagiário: É uma convenção. Convencionou-se que se chamava assim. Temos de ter todos um nome para as mesmas coisas. Se tu lhe chamasses vírgula, e tu ponto e tu travessão, nós não nos entendíamos. Aluno 1: Pensei que fosse como almofada. Estagiário: Isso é travesseiro, não é travessão. Aluno 2: Isso é um bolo Estagiário: É outra coisa, não tem nada a ver com isso” (Registo de observação 1).</p>	<p>Foi relevante e adequada a exploração da questão. Poderia, no entanto, ter sido mais explorado o significado de travessa e travessão, que poderia facilitar o reconhecimento visual do símbolo e a incorporação da palavra na memória visual do aluno .</p>
--	--	--	--

<b>Posicionamento face aos desvios dos alunos</b>	Exploração dos desvios, através da reflexão dos/ com os alunos	Em vários momentos, o participante explorou os desvios dos alunos como motor de reflexão e de novas aprendizagens.	<p>“ Um aluno disse que não colocava o primeiro travessão, mas colocava o segundo. O Estagiário disse isso que não fazia sentido. Acrescentou:</p> <p>- Mas temos outra maneira de fazer. Qual é?</p> <p>Um aluno respondeu:</p> <p>- Começamos ao contrário.</p> <p>O estagiário reforçou:</p> <p>- Muito bem, é um bom princípio.</p> <p>O participante escreveu no quadro:</p> <p>....A Joana disse:</p> <p>- Bom Natal, Gertrudes.”</p> <p>(Registo de observação 1)</p>	
	Correção dos desvios, numa perspetiva de regulação e prescrição	NO		
<b>Uso de terminologia</b>	Uso dos termos metalinguísticos do Dicionário Terminológico	<p>Na maioria dos casos, a metalinguagem gramatical foi utilizada de acordo com o Dicionário Terminológico.</p> <p>Em alguns momentos, foi utilizada terminologia não definida no Dicionário Terminológico.</p>	<p><b>Exemplo de utilização de terminologia metalinguística distinta da do Dicionário Terminológico:</b></p> <p>“Estagiário: <i>Árvore</i>, quanto ao género é uniforme</p> <p>Escreveu:</p> <p>A palavra <i>árvore</i> é uniforme quanto ao género e <i>biforme</i> quanto ao número. ....</p> <p>Estagiário: A palavra <i>esqueleto</i>, quanto ao género, é?</p> <p>Aluno 1: Uniforme.</p> <p>Estagiário: Boa! E quanto ao número?</p> <p>Aluno 1: Biforme.</p>	No Dicionário Terminológico, ainda que surja uma breve referência a adjetivos biformes, no tópico “flexão nominal e adjetival- género”, não se regista qualquer outra referência a <i>uniforme</i> ou <i>biforme</i> na flexão dos nomes e dos adjetivos em género ou em número.

			<p>Estagiário: Metropolitano?....</p> <p>Estagiário: Alguém se lembra de alguma palavra que seja uniforme quanto ao número?</p> <p>(Tiveram dificuldade).</p> <p>Aluno 2: Bruno.</p> <p>Estagiário: Podem ser <i>Brunos</i>.</p> <p>Aluno 2: Lápis</p> <p>Estagiário: Olhem, diz lá, L.</p> <p>Aluno 2: Lápis.</p> <p>Estagiário: O lápis e os...</p> <p>VA: Lápis" (Registo de observação 1).</p>	
	Rigor terminológico / científico	Os conteúdos foram, de um modo geral, abordados com rigor científico, apesar da questão terminológica referida.		
<b>Interação</b>	Exploração das intervenções / produções dos alunos	Foi um aspeto valorizado pelo estagiário.		
	Envolvimento dos alunos nas decisões	Em vários momentos, houve o envolvimento dos alunos na tomada de decisões.	<p>Estagiário: Olhem, quem é que quer ser o maestro?</p> <p>(Vários alunos puseram o dedo no ar)</p> <p>Estagiário: J. Celestino?</p> <p>(Vários alunos puseram o dedo no ar)</p> <p>Estagiário: M. Bombardino?</p> <p>(Alguns alunos puseram o dedo no ar)</p> <p>Estagiário: A. Trompete?</p> <p>(Alguns alunos puseram o dedo no</p>	

			ar) Estagiário: Jo.	
<b>Modalidades de trabalho</b>	Trabalho em grande grupo	A maioria das atividades foi realizada em grande grupo.		
	Trabalho em pequenos grupos	Houve um momento inicial em que o trabalho foi realizado em pequenos grupos.	Pequenos grupos de alunos fizeram a leitura de diálogos num texto dramático.	
	Trabalho a pares	NO		
	Trabalho individualizado	Os alunos efetuaram os seus registos, nos cadernos, individualmente.		
<b>Recursos utilizados</b>	Manuais	O manual foi utilizado na sessão	Foi explorado um texto dramático do manual e corrigido o trabalho de casa  Foi projetado o manual, de forma a apoiar a identificação visual das indicações cénicas e do discurso direto num texto dramático.  Os alunos realizaram um exercício do manual (p.246), que consistiu na leitura de excertos e na identificação do discurso direto/ indireto	
	Cadernos	Os alunos escreveram a lição e o sumário nos cadernos		
	Quadro	O quadro foi utilizado para escrever a lição e o sumário e para registar alguns elementos		
	Fichas	Foi corrigida uma ficha de avaliação		
	Obras literárias	Foram utilizados dois textos retirados de obras literárias.		
	Apresentações em powerpoint	NO		
	Internet	NO		
	Música	NO		



	Filmes	NO		
	Cartões	NO		
	Cartazes	NO		
	Outros	NO		

NO – Não Observável

## ANEXO AN

**Classificação das atividades propostas aos alunos no âmbito da gramática  
MA2, obs1, 2.ºCEB**

[illegible]

	discurso direto/ discurso indireto em excertos de textos												
Transforma- ção de discurso direto em indireto											X		
		Correção do teste: exercício de identificação de classes e subclasses de palavras											
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>8</b>

## ANEXO AO

### Grelha de Análise de Observação

**Participante:** MA2 **Local:** EB2,3 **Ano de escolaridade:** 5.º **Data:** 13/12/2013 **Duração:** 1h37m

**Planificação:** “Reconhecer e conhecer classes de palavras: Integrar as palavras nas classes a que pertencem: determinantes; Identificar os determinantes de acordo com as suas sub-classes; Integrar as palavras nas classes a que pertencem: adjetivo; Distinguir adjetivo numeral de adjetivo qualificativo (subclasses do adjetivo); Flexionar adjetivos; Integrar as palavras nas classes a que pertencem: nomes; Distinguir subclasses dos nomes”; “Explicitar aspetos fundamentais da morfologia: Detetar processos de derivação por afixação (prefixação e sufixação)”; Analisar e estruturas unidades sintáticas (4.º ano): Distinguir discurso direto de discurso indireto.”

**Sumário:** “Correção do TPC.

Jogo: “Vamos lá lembrar tudo o que estudámos este período...”

Decisão do aluno que representa a turma no concurso de leitura.”

**Observações:** A sessão teve um primeiro momento dedicado à leitura e um segundo centrado no conhecimento explícito da língua

Categorias	Subcategorias	Descrição geral	Exemplos	Inferências/ Comentários
Conteúdos	Coerência relativamente à planificação/ sumário	Os conteúdos trabalhados na sessão foram, na sua maioria, coerentes com o que foi definido na planificação e no sumário, ainda que a ordem prevista no sumário tenha sido alterada. A		A eleição do aluno que iria representar a turma no concurso de leitura decorreu antes da realização do jogo.

		correção do TPC não foi feita, por poucos alunos o terem feito.		A tarefa que tinha sido dada como trabalho de casa foi reenviada como TPC.
	Plano sintático	NO		
	Plano das classes de palavras	Nome, verbo, adjetivo, determinante		
	Plano morfológico	Afixação (prefixação e sufixação)		
	Plano discursivo, textual	Discurso direto/ indireto		
	Plano lexical, semântico	NO		
	Plano fonológico	NO		
	Plano da representação gráfica e ortográfica	NO		
<b>Contextualização</b>	a partir do texto	NO		As atividades de conhecimento explícito da língua não foram contextualizadas a partir da unidade <i>texto</i> , apesar de terem sido trabalhados dois textos no momento inicial da aula, dedicado à competência de leitura.
	a partir da frase	Em vários exercícios, a <i>frase</i> foi a unidade linguística de contextualização.	“Na frase “O João foi ao dentista”, <i>João</i> é um nome próprio. Verdadeiro ou falso?” (jogo – slide 3).	Foi esta a unidade linguística privilegiada para a contextualização das atividades.

	a partir da palavra	Em algumas situações, as tarefas foram contextualizadas a partir da unidade <i>palavra</i> .	“A palavra <i>árvore</i> é biforme quanto ao género e número. Verdadeiro ou falso?” (jogo – slide 8)	
	a partir de outra(s) unidade(s) linguística(s)	NO		
<b>Tipo de atividade</b>	Construção de conhecimento	NO		
	Treino	NO		
	Avaliação	O jogo foi construído para avaliar os conhecimentos dos alunos		
	Mobilização para outras competências	Foram raros os contextos de mobilização do conhecimento gramatical para outras competências, essencialmente a expressão oral e a escrita.	<p><b>Exemplo de mobilização do conhecimento gramatical para a expressão oral:</b></p> <p>“Diz uma frase com um determinante demonstrativo” (jogo – slide 21).</p> <p><b>Exemplo de mobilização do conhecimento gramatical para a escrita:</b></p> <p>“Transforma a seguinte frase no discurso direto....” (jogo – slide 18)</p>	Ainda que a transformação de frases para o discurso direto/ indireto tenha sido feita oralmente, houve explicitação da sua representação escrita.
<b>Sequenciação das atividades</b>	Forma de iniciar as atividades	A parte da aula dedicada ao conhecimento explícito da língua		

		consistiu na realização de um jogo. O estagiário iniciou a atividade com a clarificação das regras do jogo, seguida da formação de equipas.		
	Progressão/ continuidade da atividades	<p>Em cada turno, um membro da equipa retirava um papel numerado de um capacete, tendo a equipa de realizar a tarefa presente no slide do <i>powerpoint</i> com o número correspondente.</p> <p>Os alunos tinham de realizar a tarefa proposta no slide e de justificar as suas respostas.</p> <p>A meio do jogo, o estagiário interrompeu-o para esclarecer algumas dúvidas relativamente aos determinantes demonstrativos, mostrando alguns slides de uma apresentação sobre o assunto. Retomou o jogo, de seguida.</p>		<p>Foi importante a clarificação das regras no início do jogo, ainda que a meio do jogo os jogadores tenham deixado de cumprir várias delas, com a conivência do estudante.</p> <p>Foi relevante o incentivo à explicitação do conhecimento associado à realização das tarefas.</p> <p>A reação às dificuldades dos alunos foi adequada e no momento certo.</p>
	Sistematização/ verificação de conhecimentos	NO		
<b>Dados</b>	Origem	Enunciado escrito elaborado pelos		

		estagiários (jogo em <i>powerpoint</i> )		
	Quantidade	Os dados incluídos no jogo foram insuficientes para avaliar todos os conhecimentos expressos nos indicadores incluídos na planificação.	“	
	Qualidade	Os exercícios propostos aos alunos foram pouco diversificados, ao nível da tipologia, da formulação linguística e da complexidade (globalmente pouco complexos).  Os dados são claros e simples.	Estruturas linguísticas mais frequentes: - Afirmação + “Verdadeiro ou falso?” (dez vezes); - “Qual das...?” / “Qual dos...?” (seis vezes); - “Transforma...” (duas vezes); - “Diz...” / “Forma...” (três vezes); - “Quantos...?” (uma vez); - X é Y ou Z? (uma vez); - “Porquê?” (uma vez).	A tipologia de exercícios propostos centrou-se, sobretudo, nas tarefas de reconhecimento e classificação, existindo algumas atividades de produção. Todos os exercícios foram acompanhados pela justificação das respostas pelos alunos.
	Adequação	Os dados apresentados são adequados (mas pouco diversificados)		
<b>Implicação dos alunos na(s) tarefa(s)</b>	Clarificação dos objetivos/aprendizagens pretendidas	No início da atividade, o estagiário clarificou as regras do jogo.  Não clarificou o objetivo do jogo.		
	Apresentação de um desafio	O jogo foi um contexto aliciante e desafiante.		



	Utilização do conhecimento implícito dos alunos	NO		
	Aplicação do método científico	NO		
	Incentivo à reflexão linguística e metalinguística	O estagiário pediu que os alunos justificassem as suas respostas em todos os exercícios.		
<b>Posicionamento face aos desvios dos alunos</b>	Exploração dos desvios, através da reflexão dos/ com os alunos	NO		
	Correção dos desvios, numa perspetiva de regulação e prescrição	NO		
<b>Uso de terminologia</b>	Uso dos termos metalinguísticos do Dicionário Terminológico	A terminologia metalinguística foi, na maioria das situações, utilizada em conformidade com o Dicionário Terminológico, registando-se a utilização de alguns termos que não constam do programa de Português ou do Dicionário Terminológico	<b>Exemplo de utilização de terminologia que não consta do Dicionário Terminológico:</b> “A palavra árvore é biforme quanto ao género e ao número. Verdadeiro ou falso?” (jogo – slide 8).	À semelhança do que sucedeu na sessão anteriormente observada, o participante utilizou a terminologia <i>palavra(s)/ adjetivo(s)/ nome(s) uniforme(s)/ biforme(s) quanto ao género e/ ou número</i> , tendo integrado estes termos no recurso utilizado.

	Rigor terminológico / científico	De um modo geral os conceitos foram abordados com rigor científico, além das questões terminológicas referidas.  Registou-se uma fragilidade do ponto de vista científico	<b>Exemplo de incorreção científica:</b> “Na tarefa “Forma uma palavra derivada por prefixação e sufixação a partir da palavra <i>possível</i> ”, um aluno disse <i>impossivelmente</i> . O estagiário aceitou a resposta. Após a intervenção da professora cooperante, mudaram a resposta para <i>impossibilidade</i> ” (Registo de observação 2).	
<b>Interação</b>	Exploração das intervenções / produções dos alunos	Aspeto pouco observado.		
	Envolvimento dos alunos nas decisões	NO		
<b>Modalidades de trabalho</b>	Trabalho em grande grupo	A clarificação das atividades e a partilha de respostas foram feitas em grande grupo.		
	Trabalho em pequenos grupos	O jogo foi realizado em pequenos grupos (equipas).		
	Trabalho a pares	NO		
	Trabalho individualizado	Os alunos escreveram a lição, o		

		sumário e o TPC nos seus cadernos, individualmente.		
<b>Recursos utilizados</b>	Manuais	NO		
	Cadernos	Os cadernos foram utilizados para o registo do sumário, da lição e do TPC.		
	Quadro	NO		
	Fichas	NO		
	Obras literárias	NO		
	Apresentações em powerpoint	O jogo foi elaborado numa apresentação em PPT.  O estagiário apresentou alguns slides de um outro <i>powerpoint</i> , sobre determinantes.		
	Internet	NO		
	Música	NO		
	Filmes	NO		
	Cartões	NO		
	Cartazes	NO		
	Outros	NO		

NO – Não Observável

## ANEXO AP

### Classificação das atividades propostas aos alunos no âmbito da gramática MA2, Obs. 2, 2.º CEB

Exercício	Atividade de Reconhecimento	Atividade de Explicitação							Atividade de Produção				Suporte
		Classificação	Definição/ regra	Explicitação do valor linguístico (semântico, textual, lógico)	Justificação ou explicação de regras ou definições	Observação / manipulação de dados	Explicitação e verificação de hipóteses	Generalização/ conclusões	P	S	F	T	
Jogo – slide 3		Na frase “O João foi ao dentista”, <i>João</i> é um nome próprio. Verdadeiro ou falso?			O estagiário pediu que os alunos justificassem as suas respostas.								Ppt (jogo)
Jogo – slide 4		Na frase “O João foi ao dentista”, <i>dentista</i> é um nome coletivo. Verdadeiro ou falso?			O estagiário pediu que os alunos justificassem as suas respostas.								
Jogo – slide 5		Na frase “O João foi ao dentista”, <i>o</i> é um adjetivo artigo definido. Verdadeiro ou falso?			O estagiário pediu que os alunos justificassem as suas respostas.								
Jogo – slide 6		Na frase “O João foi ao dentista”, <i>foi</i> é um verbo.			O estagiário pediu que os alunos justificassem								

		Verdadeiro ou falso?			as suas respostas.								
Jogo – slide 7		Na frase “A Joana é linda”, o adjetivo <i>linda</i> está flexionado no grau comparativo de superioridad e. Verdadeiro ou falso?			O estagiário pediu que os alunos justificassem as suas respostas.								
Jogo – slide 8		A palavra <i>árvore</i> é biforme quanto ao género e ao número. Verdadeiro ou falso?			O estagiário pediu que os alunos justificassem as suas respostas.								
Jogo – slide 9		Na frase “A Margarida é muito bonita”, <i>bonita</i> é um adjetivo flexionado no grau superlativo absoluto analítico. Verdadeiro ou falso?			O estagiário pediu que os alunos justificassem as suas respostas.								
Jogo – slide 10		Na frase “A Mariana é amicíssima na Rita”, o grau amigo está flexionado no grau			O estagiário pediu que os alunos justificassem as suas respostas.								

		superlativo absoluto sintético. Verdadeiro ou falso?											
Jogo – slide 11		Na frase “O Tiago e o amigo jogam futebol”, <i>amigo</i> é um adjetivo qualificativo. Verdadeiro ou falso?			O estagiário pediu que os alunos justificassem as suas respostas.								
Jogo – slide 12 “Transforma a seguinte frase no discurso indireto: - Joana, vamos ao cinema amanhã? – perguntou a Alice.					O estagiário pediu que os alunos justificassem as suas respostas.						X		
Jogo – slide 13	Qual das seguintes frases tem dois determinantes artigos definidos? a) O Luís e a Mariana vão passear. b) O Pedro e um amigo vão jantar fora. c) O António casou-se ontem.				O estagiário pediu que os alunos justificassem as suas respostas.								
Jogo – slide 14	Qual das seguintes frases tem o adjetivo flexionado no grau superlativo				O estagiário pediu que os alunos justificassem								

	absoluto de superioridade? a) A Filomena é a mais bonita da turma. b) A Filomena é mais bonita que a Rute. c) A Filomena é bonitíssima.				as suas respostas.								
Jogo – slide 15	Qual dos seguintes nomes é uniforme quanto ao género e número? a) esferográfica b) lápis c) nariz				O estagiário pediu que os alunos justificassem as suas respostas.								
Jogo – slide 16	Qual dos seguintes nomes é uniforme quanto ao género e biforme quanto ao número? a) nariz b) Luís c) boneco				O estagiário pediu que os alunos justificassem as suas respostas.								
Jogo – slide 17	Qual dos seguintes nomes é biforme quanto ao género e quanto ao número? a) nariz b) folha c) boneco				O estagiário pediu que os alunos justificassem as suas respostas.								
Jogo – slide 18 “Transforma a seguinte frase no discurso direto: A Filipa pediu ajuda à Mariana para estudar					O estagiário pediu que os alunos justificassem as suas respostas.						X		

para o teste do dia seguinte."													
Jogo – slide 19 "Diz uma frase com o adjetivo <i>feliz</i> flexionado no grau comparativo de igualdade."					O estagiário pediu que os alunos justificassem as suas respostas.						X		
Jogo – slide 20	Quantos determinantes artigos indefinidos se encontram na frase: O João e o Tiago vão ver o jogo de futebol amanhã.				O estagiário pediu que os alunos justificassem as suas respostas.								
Jogo – slide 21 "Diz uma frase com um determinat e demonstrati vo."					O estagiário pediu que os alunos justificassem as suas respostas.						X		
Jogo – slide 22	Qual dos seguintes determinantes é possessivo? a) meu b) o c) essa				O estagiário pediu que os alunos justificassem as suas respostas.								
Jogo – slide 23		Na frase "O Rui vai ao cinema ver um filme", <i>Rui</i> é um nome biforme quanto ao género.			O estagiário pediu que os alunos justificassem as suas respostas.								



		Verdadeiro ou falso?											
Jogo – slide 24		A palavra <i>felicidade</i> é simples ou complexa?			Porquê?								
Jogo – slide 25 “Forma uma palavra derivada por prefixação e sufixação a partir da palavra <i>possível</i> .”					O estagiário pediu que os alunos justificassem as suas respostas.				X				
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>24</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>47</b>

**ANEXO AQ**  
**Grelha de Análise de Observação**

**Participante:** MA2    **Local:** Colégio – 1.º ciclo    **Ano de escolaridade:** 3.º ano    **Data:** 15/05/2014    **Duração:** 50 minutos

**Planificação:** Descritores de desempenho: “Cumprir as regras de interação em grupo; Classificar e seriar palavras presentes em frases; Identificar as características que justificam a inclusão ou exclusão de palavras numa classe.”

Conteúdos: “Nome, adjetivo, verbo”.

**Sumário:** Não foi escrito.

**Observações:** A sessão foi focalizada no conhecimento explícito da língua.

Categorias	Subcategorias	Descrição geral	Exemplos	Inferências/ Comentários
<b>Conteúdos</b>	Coerência relativamente à planificação/ sumário	Os conteúdos abordados foram os que constam da planificação prévia.		
	Plano sintático	NO		
	Plano das classes de palavras	Nome, adjetivo, verbo		
	Plano morfológico	NO		
	Plano discursivo, textual	NO		
	Plano lexical, semântico	NO		
	Plano fonológico	NO		

	Plano da representação gráfica e ortográfica	NO		
<b>Contextualização</b>	a partir do texto	As atividades foram contextualizadas a partir de um excerto de um poema de Luísa Ducla Soares.		
	a partir da frase	NO		
	a partir da palavra	Em alguns exercícios, a <i>palavra</i> foi a unidade linguística de contextualização.	“Escreve duas frases utilizando a palavra “uma” como quantificador numeral e como determinante artigo indefinido” (Ficha de trabalho, exercício 1.3)	
	a partir de outra(s) unidade(s) linguística(s)	NO		
<b>Tipo de atividade</b>	Construção de conhecimento	NO		
	Treino	A ficha de trabalho consistiu, no seu conjunto, num atividade de treino e consolidação de conteúdos previamente trabalhados.		O estagiário confirmou que era um momento de treino (e não de avaliação) no questionário pós-observação.
	Avaliação	NO		
	Mobilização para outras competências	Registou-se uma situação de mobilização do conhecimento gramatical para a escrita de frases.	“Escreve duas frases utilizando a palavra “uma” como quantificador numeral e como determinante artigo	Foi utilizado um excerto de um texto como material para recolha de dados linguísticos

			indefinido” (Ficha de trabalho, exercício 1.3)	para análise, não tendo ocorrido reintegração do conhecimento gramatical na exploração do próprio texto.
<b>Sequenciação das atividades</b>	Forma de iniciar as atividades	O estagiário informou os alunos de que iriam fazer uma ficha de trabalho individualmente e que, no final, a corrigiriam em conjunto. De seguida, distribuiu os enunciados pelos alunos, com a ajuda da professora cooperante. A ficha tem o título “Ficha de Sistematização – Classes de palavras”		
	Progressão/ continuidade da atividades	Os alunos leram silenciosamente o excerto de um texto presente na ficha e realizaram as tarefas individualmente. O texto serviu de fonte de recolha de dados para análise, nos dois primeiros exercícios. Os dois últimos exercícios implicaram a utilização de dados exteriores ao texto.  Durante a realização da ficha, um aluno perguntou se podia consultar a	<b>Exemplo de utilização do texto como fonte para recolha de dados para análise:</b>  “1.2. Procura no texto... a) um verbo da 2.ª conjugação. b) um adjetivo, no grau normal. c) um nome comum, no grau diminutivo. d) um determinante possessivo, no feminino.” (Ficha de trabalho)	

		<p>sebenta. O estagiário disse que deveriam tentar fazer os exercícios sem consulta, mas que poderiam consultar a sebenta se fosse mesmo necessário.</p> <p>O estagiário foi circulando pela sala a apoiar os alunos e foi apontando para alguns cartazes informativos sobre classes de palavras que estavam afixados nas paredes.</p> <p>O estagiário projetou a ficha no <i>smart board</i> e iniciaram a correção em conjunto. Foi solicitando as respostas a vários alunos que iam colocando o dedo no ar. Os alunos registaram as correções na própria ficha. No final, o participante pediu-lhes que escrevessem “Ficha corrigida coletivamente” no enunciado e que a guardassem na capa de elásticos para poderem utilizá-la para estudar.</p>	<p><b>Exemplo de utilização de dados exteriores ao texto:</b></p> <p>“2. Prova que és um verdadeiro curioso e descobre as palavras pedidas. Atenção que estas palavras não se encontram no texto....” (Ficha de trabalho).</p>	
	Sistematização/ verificação de	A realização da ficha parece ter levado os alunos a verificarem os seus		

	conhecimentos	conhecimentos.		
<b>Dados</b>	Origem	Texto escrito adaptado pelos estagiários		
	Quantidade	Os dados foram suficientes para o pretendido.		
	Qualidade	Os dados são simples e claros, mas a tipologia de tarefas é pouco diversificada.		Atividades de reconhecimento (11), definição/ regra (3), produção de frases (2)
	Adequação	Globalmente adequados, mas seria importante diversificar os dados		
<b>Implicação dos alunos na(s) tarefa(s)</b>	Clarificação dos objetivos/aprendizagens pretendidas	Não foi feita de forma clara.		A utilização do título “Ficha de sistematização – classes de palavras” terá sido o único elemento que permitiu que os alunos antecipssem os conteúdos focados na atividade.
	Apresentação de um desafio	NO		
	Utilização do conhecimento implícito dos alunos	Aspeto pouco observado, com a exceção de algumas intervenções orais.	<b>Exemplo de exploração do conhecimento implícito dos alunos:</b> “Aluno 1: <i>Ótimo</i> . Estagiário: E se fosse no grau superlativo relativo de inferioridade? Aluno 1: <i>Menos... Menos bom?</i> Estagiário: Normalmente, nós não	Apesar de, na ficha de trabalho, terem sido convocados conhecimentos exteriores (prévios) ao texto, esses conhecimentos são de natureza

			dizemos <i>menos bom</i> , pois não? Não não dizemos <i>o bacalhau com natas é a comida menos boa de todas as comidas da escola</i> , pois não? Aluno 1: A pior” (Registo de observação 3).	explícita.
	Aplicação do método científico	NO		
	Incentivo à reflexão linguística e metalinguística	Aspeto observado em algumas intervenções pontuais.	<p>“Perante a tarefa de construção de uma frase em que utilizassem um determinante artigo indefinido, um aluno referiu <i>Uma taça partiu-se</i>. O aluno, reagindo a alguns “Mas...”, que se fizeram ouvir, explicou que podia ser uma taça qualquer. Outro aluno disse:</p> <p>- Mas também podia ser uma de número!</p> <p>O estagiário acrescentou:</p> <p>- Isto é difícil, pelo que vocês disseram.</p> <p>Outros alunos disseram as suas frases. E.g. <i>Ele tem uma bicicleta nova; Eu fui a uma feira popular</i>.</p> <p>Discutiram um pouco em torno da questão.” (Registo de observação 3).</p>	Foi uma discussão bem conduzida, dado que os alunos participaram ativamente na reflexão e pareceram ter percebido a ambiguidade existente e a importância do contexto para se poder integrar uma palavra em determinada classe.
<b>Posicionamento face aos desvios dos alunos</b>	Exploração dos desvios, através da reflexão dos/ com os alunos	Em alguns momentos, o estagiário explorou as incorreções dos alunos, levando-os a refletir e a mobilizar os seus conhecimentos de forma a	<p>“Aluno 1: <i>Ótimo</i>.</p> <p>Estagiário: E se fosse no grau superlativo relativo de inferioridade?</p> <p>Aluno 1: <i>Menos... Menos bom?</i></p> <p>Estagiário: Normalmente, nós não</p>	

		aproximar-se do pretendido.	dizemos <i>menos bom</i> , pois não? Não não dizemos <i>o bacalhau com natas é a comida menos boa de todas as comidas da escola</i> , pois não? Aluno 1: A pior” (Registo de observação 3).	
	Correção dos desvios, numa perspetiva de regulação e prescrição	NO		
<b>Uso de terminologia</b>	Uso dos termos metalinguísticos do Dicionário Terminológico	De um modo geral, a terminologia metalinguística foi utilizada em conformidade com o Dicionário Terminológico.		
	Rigor terminológico / científico	Os conceitos foram, geralmente, abordados com rigor terminológico e científico.  Um dos exercícios da ficha de trabalho continha um problema científico	“Verbo da 1. <sup>a</sup> conjugação, no infinitivo, que é o antónimo de <i>criticar</i> ” (Ficha de trabalho, exercício 2.c).	A utilização do determinante artigo definido <i>o</i> conduz à interpretação de que existe apenas um antónimo possível de <i>criticar</i> , o que não é verdadeiro. E.g. Elogiar, enaltecer, aplaudir, gabar, exaltar, louvar, etc.
<b>Interação</b>	Exploração das intervenções / produções dos alunos	Aspeto observado na interação com os alunos.	“Estagiário: Até agora alguém tem alguma questão que queira colocar? Alguma dificuldade muito grande em encontrar alguma classe de palavras?	Exploração adequada (ainda que inicialmente hesitante) da hipótese avançada pelo aluno.



			<p>Aluno 1: O pronome pessoal. Estagiário: Foi o mais difícil. Vocês, se consultarem ali o cartaz sobre os pronomes pessoais, têm ali esse pronome  o <i>lhe</i> .</p> <p>Aluno 2: Eu tenho uma pergunta: todos os pronomes pessoais terminam em 'e'?</p> <p>Estagiário: Boa pergunta.  Olhou para mim .</p> <p>Estagiário: Vamos lá ver! Apontou para um cartaz com os pronomes pessoais com função de complemento indireto – olharam para o cartaz e verificaram que o <i>vos</i>, o <i>nos</i>, e o <i>lhes</i> não terminava em 'e'  (Registo de observação 3).</p>	<p>Recorreu ao confronto com novos dados ( <i>vos, nos, lhes</i>), além dos anteriormente referidos (<i>me, te, lhe</i>) para levar à reformulação da hipótese.</p>
	Envolvimento dos alunos nas decisões	NO		
<b>Modalidades de trabalho</b>	Trabalho em grande grupo	Os exercícios foram corrigidos em grande grupo.		
	Trabalho em pequenos grupos	NO		
	Trabalho a pares	NO		
	Trabalho individualizado	A ficha de trabalho foi realizada individualmente.		
<b>Recursos utilizados</b>	Manuais	NO		
	Cadernos	NO		

	Quadro	NO		
	Fichas	Foi utilizada uma ficha de trabalho.		
	Obras literárias	A ficha continha um excerto de um dos <i>Poemas da Verdade e da Mentira</i> , de Luísa Ducla Soares.		
	Apresentações em powerpoint	NO		
	Internet	NO		
	Música	NO		
	Filmes	NO		
	Cartões	NO		
	Cartazes	Os alunos recorreram a alguns cartazes informativos afixados na sala para realizarem a ficha de trabalho , que também serviram de apoio para a reflexão conjunta.		
	Outros	Alguns dos alunos recorreram às suas sebatas (compilação de fichas informativas sobre conteúdos linguísticos) para realizarem a ficha de trabalho.  <i>Smart board</i> (para projetar a ficha de		

		trabalho)		
--	--	-----------	--	--

NO – Não Observável

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Ficha de Sistematização

### Classes de palavras

#### 1. Lê atentamente o excerto do poema seguinte.

##### A minha casinha

Fiz uma casinha  
de chocolate,  
tapei-a por cima  
com um tomate.

Pus-lhe uma janela  
de rebuçado  
e mais uma porta  
de pão torrado.

A minha casinha  
bem saborosa...  
comi-a ao almoço  
sou tão gulosa.

Luísa Ducla Soares, *Poemas  
da Mentira e da Verdade.*



#### 1.1. Completa a tabela com as palavras do texto à tua escolha.

Classe e subclasse	Palavra
Nome comum	
Adjetivo	
Verbo	
Determinante possessivo	
Pronome Pessoal	
Quantificador numeral	
Determinante artigo definido	

### 1.2. Procura no texto...

- a) Um verbo da 2ª conjugação. \_\_\_\_\_
- b) Um adjetivo, no grau normal. \_\_\_\_\_
- c) Um nome comum, no grau diminutivo. \_\_\_\_\_
- d) Um determinante possessivo, no feminino. \_\_\_\_\_

### 1.3. Escreve duas frases utilizando a palavra “uma” como quantificador numeral e como determinante artigo indefinido.

Quantificador numeral: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Determinante artigo indefinido: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## 2. Prova que és um verdadeiro curioso e descobre as palavras pedidas. Atenção que estas palavras não se encontram no texto.

- a) Nome comum coletivo, no feminino e no singular que significa um conjunto de lobos. \_\_\_\_\_
- b) Adjetivo “bom” no grau superlativo absoluto sintético. \_\_\_\_\_
- c) Verbo da 1ª conjugação, no infinitivo e que é o antónimo de criticar. \_\_\_\_\_

## ANEXO AS

**Classificação das atividades propostas aos alunos no âmbito da gramática  
MA2, Obs.3, 1.º CEB**

[illegible]

			feminino e no singular que significa um conjunto de lobos” (3)										
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>16</b>

## ANEXO AT

### Grelha de Análise de Observação

**Participante:** MA2 **Local:** Colégio 1.º ciclo

**Ano de escolaridade:** 3.º ano

**Data:** 21/05/2014 **Duração:** 1h30

**Planificação:** Descritores de desempenho: “Cumprir as regras de interação em grupo; Fazer uma leitura que possibilite identificar o sentido global de um texto e responder a questões; Ler em voz alta; Descobrir o sentido de palavras desconhecidas com base na estrutura interna e no contexto semântico”.

Conteúdos: “Socialização; Tipos de perguntas; Texto narrativo”.

**Sumário:** Não foi escrito enquanto estive na sala.

**Observações:** Aula dedicada essencialmente à leitura, com alguma exploração de questões do conhecimento explícito da língua.

Categorias	Subcategorias	Descrição geral	Exemplos	Inferências/ Comentários
Conteúdos	Coerência relativamente à planificação/ sumário	Os conteúdos do conhecimento explícito da língua surgiram espontaneamente na dinâmica da aula, não tendo sido alvo de uma planificação prévia.		
	Plano sintático	NO		
	Plano das classes de palavras	Pronome		



	Plano morfológico	NO		
	Plano discursivo, textual	Recursos retóricos - comparação		
	Plano lexical, semântico	Sinónimos Família de palavras Campo lexical		Foram explorados alguns destes conteúdos para facilitar a compreensão da leitura, mas sem utilização da metalinguagem gramatical.
	Plano fonológico	NO		
	Plano da representação gráfica e ortográfica	NO		
<b>Contextualização</b>	a partir do texto	Todas as atividades foram centradas na exploração de um texto ( <i>Dentes de rato</i> , de Agustina Bessa-Luís).		
	a partir da frase	Alguns exercícios foram contextualizados a partir da frase.	“O estagiário releu a frase <i>à noite todos os gatos são pardos</i> . Pediu aos alunos que explicassem o que significava. Não conseguiram. Pediu a uma aluna que pesquisasse a palavra <i>pardos</i> no dicionário” (Registo de observação 4).	
	a partir da palavra	A palavra foi a unidade de contextualização em alguns exercícios.	“Aluno 1: <i>Adegas</i> ? Aluno 2: É onde se esmigalham as uvas. Estagiário: Esmigalhar é o pão. <i>Esmigalhar</i> vem de que palavra?	

			Vários alunos: Pão! [O estagiário fez uma expressão reprovadora.] Vários alunos: Migalhas. Estagiário: As adegas estão relacionadas com as uvas e o vinho e não fazem migalhas. Escreveu no quadro: Adega – sítio onde se faz o vinho.” (Registo de observação 4).	
	a partir de outra(s) unidade(s) linguística(s)	NO		
<b>Tipo de atividade</b>	Construção de conhecimento	NO		
	Treino	NO		
	Avaliação	NO		
	Mobilização para outras competências	Houve alguma mobilização do conhecimento gramatical para a compreensão da leitura.		A exploração de alguns conteúdos gramaticais em torno do significado de palavras e expressões desconhecidas facilitaram a compreensão da leitura.
<b>Sequenciação das atividades</b>	Forma de iniciar as atividades	O estagiário disse aos alunos que iriam ler em voz alta as páginas 43 a 49 do livro. Começaram a ler		
	Progressão/ continuidade	. Todos leram um pouco. O estagiário	Exemplos de estratégias de	

	da atividades	foi corrigindo pequenos problemas na leitura. Os alunos foram dizendo palavras cujo significado desconheciam. O estagiário utilizou várias estratégias para que os alunos compreendessem o significado das palavras identificadas. De seguida, escreveu as palavras e os significados respetivos no quadro. Por fim, os alunos registaram as respostas nos seus cadernos e iniciaram a realização de uma ficha de compreensão da leitura.	facilitação da compreensão da leitura utilizada pelo estagiário: - utilização de pistas contextuais; - identificação de palavras da mesma família; - pesquisa de significados no dicionário.	
	Sistematização/verificação de conhecimentos	O registo dos significados das palavras constituiu um momento de sistematização.		
<b>Dados</b>	Origem	Texto escrito selecionado pelos estagiários		
	Quantidade	Todas as palavras cujo significado os alunos desconheciam foram exploradas.		
	Qualidade	Os elementos utilizados pelo estagiário para facilitar a	“Aluno 1: <i>Adegas?</i> Aluno 2: É onde se esmigalham as uvas.	Seria importante explicitar a importância de reconhecermos

		compreensão da leitura poderiam ser mais explicitados.	Estagiário: Esmigalhar é o pão. <i>Esmigalhar</i> vem de que palavra? Vários alunos: Pão! [O estagiário fez uma expressão reprovadora.] Vários alunos: Migalhas. Estagiário: As adegas estão relacionadas com as uvas e o vinho e não fazem migalhas. Escreveu no quadro: Adega – sítio onde se faz o vinho.” (Registo de observação 4).	palavras da mesma família de forma a tentarmos “adivinhar” o seu significado. Para isso, o recurso à terminologia gramatical seria relevante.
	Adequação	Foi adequada a utilização de palavras que colocaram dificuldades na compreensão do texto como material para reflexão conjunta.		
<b>Implicação dos alunos na(s) tarefa(s)</b>	Clarificação dos objetivos/aprendizagens pretendidas	NO		
	Apresentação de um desafio	NO		
	Utilização do conhecimento implícito dos alunos	Aspeto pouco observado		
	Aplicação do método científico	NO		

	Incentivo à reflexão linguística e metalinguística	Registaram-se algumas situações (poucas) em que foi promovida a reflexão linguística e metalinguística.	<p>“Um aluno disse que desconhecia o significado de <i>lavradores</i>. Outro aluno disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- São cães.</li> </ul> <p>O estagiário respondeu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os cães não são lavradores, são labradores.</li> </ul> <p>Lavradores tem a ver com lavar. O que é que isso quer dizer?</p> <p>Outro aluno respondeu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- É da quinta.</li> </ul> <p>O estagiário completou:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sim, tem a ver com a quinta. Lavar é cultivar a terra. O lavrador é quem trabalha a terra” (Registo de observação 4).</li> </ul>	Poderia ter sido mais explorada a questão da família de palavras, de modo a ajudar os alunos a mobilizarem este conhecimento em situações futuras de compreensão da leitura ou do oral.
<b>Posicionamento face aos desvios dos alunos</b>	Exploração dos desvios, através da reflexão dos/ com os alunos	Aspetto pouco observado.		
	Correção dos desvios, numa perspetiva de regulação e prescrição	NO		
<b>Uso de terminologia</b>	Uso dos termos metalinguísticos do Dicionário Terminológico	De um modo geral, a terminologia foi utilizada em conformidade com o Dicionário Terminológico.		
		Na sala, estavam afixados alguns cartazes informativos com	Termos que não estão conforme o DT: <i>substantivos; área vocabular</i> .	Os cartazes não foram selecionados ou construídos

		terminologia anterior ao dicionário terminológico.		pelos estagiários nem pelos alunos sob a sua supervisão.
	Rigor terminológico / científico	Registou-se um problema do ponto de vista científico relativamente ao <i>pronome</i> .	<p>“O estagiário foi pedindo aos alunos que indicassem palavras ou expressões que não tinham compreendido. Um aluno estava a ler, quando .... outro aluno disse que não tinha percebido a expressão presente no texto “perder neles”.</p> <p>O estagiário respondeu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nos negócios. Perder dinheiro nos negócios. Isto não é bem uma palavra. Esta palavra está a funcionar como...?</li> </ul> <p>Um aluno respondeu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Um pronome pessoal.</li> </ul> <p>O estagiário reforçou:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Um pronome. Porque está em vez do nome <i>nos negócios</i> “ (Registo de observação 4). </li></ul>	Por um lado, foi utilizada uma explicação incorreta e comumente usada, o pronome substitui um nome, quando, na verdade, substitui um grupo nominal. Por outro lado, “nos negócios” é um grupo preposicional e não um grupo nominal. O pronome <i>eles</i> está a substituir o grupo nominal <i>os negócios</i> .
<b>Interação</b>	Exploração das intervenções / produções dos alunos	Em alguns momentos, as intervenções dos alunos foram pouco exploradas.	<p>“Estagiário: Reparem que se está sempre a repetir a palavra “como”. O que é que este “como” está aqui a fazer?</p> <p>Aluno 1: A comparar coisas.</p> <p>Estagiário: Muito bem. Estamos a comparar. O quê?</p> <p>Aluno 2: O <i>como</i> substitui alguma palavra? É que eu acho que é a</p>	Teria sido relevante explorar as várias palavras que ocorrem em comparações.

			<p>palavra “igual”.</p> <p>Estagiário: Não está a substituir nada.</p> <p>Aluno 2: Mas podia ficar <i>parecia um príncipe</i>, ou <i>ficava igual a um príncipe</i>...</p> <p>Estagiário: Sim. O desafio que eu vos queria lançar era que utilizassem comparações nos vossos textos” (Registo de observação 4).</p>	
	Envolvimento dos alunos nas decisões	NO		
<b>Modalidades de trabalho</b>	Trabalho em grande grupo	Foi a modalidade de trabalho privilegiada na sessão		
	Trabalho em pequenos grupos	NO		
	Trabalho a pares	NO		
	Trabalho individualizado	Os alunos efetuaram os registos nos seus cadernos, individualmente.		
<b>Recursos utilizados</b>	Manuais	NO		
	Cadernos	Os alunos efetuaram os registos nos seus cadernos.		
	Quadro	Foi utilizado pelo estagiário para escrever a data e a lição e os significados de algumas palavras.		
	Fichas	Foi utilizada uma ficha de		

		compreensão da leitura.		
	Obras literárias	<i>Dentes de rato</i> , de Agustina Bessa-Luís		
	Apresentações em powerpoint	NO		
	Internet	NO		
	Música	NO		
	Filmes	NO		
	Cartões	NO		
	Cartazes	NO		
	Outros	Alguns alunos pesquisaram os significados de palavras em dicionários.		

NO – Não Observável



## ANEXO AU

**Classificação das atividades propostas aos alunos no âmbito da gramática**  
**MA2, Obs.4, 1.º CEB**

[illegible]

				de <i>cacos</i>									
				Significado de <i>contos de cavaleiro</i>									
				Reparem que se está sempre a repetir a palavra “como”. O que é que este “como” está aqui a fazer?									
Total	0	1	5	6	4	0	0	0	0	0	0	0	16

## ANEXO AV

### Grelha de Análise de Observação

**Participante:** MA3 **Local:** EB2,3 **Ano de escolaridade:** 5.º **Data:** 18/11/2013 **Duração:** 1h30

#### Planificação:

Conteúdos: “Provérbio; Intertextualidade (paráfrase); Anedota / Piada; Reconto oral; Regras ortográficas; Regras de acentuação gráfica (acento gráfico agudo na última sílaba); Pronome: pessoal; Leitor”.

Descritores de desempenho: “Parafrasear provérbios; Escutar para recontar anedotas; Explicitar regras: ortográficas e de acentuação gráfica; Utilizar o pronome pessoal como forma de evitar repetições; Promover hábitos de leitura; Incentivar o gosto pela leitura”.

#### Sumário:

“Parafrasear provérbios – página 88 do manual.

Escutar para recontar anedotas – página 89 do manual.

Exercícios de escrita – Ortografia e acentuação; parágrafos; uso do pronome pessoal para evitar repetições; ditado – páginas 90 e 91 do manual”.

**Observações:** A sessão integrou o trabalho de várias competências linguísticas, de acordo com a sequência presente no manual dos alunos.

Categorias	Subcategorias	Descrição geral	Exemplos	Inferências/ Comentários
Conteúdos	Coerência relativamente à planificação/ sumário	Os conteúdos abordados na sessão foram globalmente coerentes com o		

		que foi previamente definido na planificação e no sumário.		
	Plano sintático	Frase e constituintes da frase: grupo nominal		
	Plano das classes de palavras	Pronome		
	Plano morfológico	Pronome pessoal		
	Plano discursivo, textual	(Modalidades discursivas e sua funcionalidade)		
	Plano lexical, semântico	NO		
	Plano fonológico	NO		
	Plano da representação gráfica e ortográfica	Regras de ortografia g/j e c/q Acentuação		
<b>Contextualização</b>	a partir do texto	Em alguns momentos, o texto foi a unidade de contextualização das atividades.	“Lê o excerto da fábula.... Os pronomes pessoais destacados no texto acima substituem....” (manual, página 91, exercício 8).	
	a partir da frase	A <i>frase</i> foi a unidade linguística utilizada para contextualizar algumas tarefas.	“Copia e completa a frase....” (manual, página 90, exercício 6).	
	a partir da palavra	Alguns exercícios foram contextualizados a partir da palavra.	“Copia e completa as séries de palavras com <i>j</i> ou <i>g</i> ” (manual, página 90. exercício 1).	

	a partir de outra(s) unidade(s) linguística(s)	NO		
<b>Tipo de atividade</b>	Construção de conhecimento	NO		
	Treino	A sessão integrou atividades de treino e revisão de conteúdos previamente abordados.		
	Avaliação	NO		
	Mobilização para outras competências	Em alguns momentos, verificou-se a mobilização do conhecimento gramatical para outras competências, sobretudo a escrita.	“Escuta atentamente as palavras em falta nas frases abaixo e escreve-as a lápis, no teu caderno, lembrando-te das regras ortográficas e de acentuação estudadas....” (manual, página 91, exercício 9).	
<b>Sequenciação das atividades</b>	Forma de iniciar as atividades	O estagiário iniciou as atividades com o questionamento oral dos alunos sobre provérbios.	<p>“O estagiário perguntou aos alunos se sabiam o que era um provérbio. Vários colocaram o dedo no ar. Pediu a um aluno que respondesse. O aluno disse:</p> <p>- É uma coisa que se diz para ensinar alguma coisa.</p> <p>O estagiário concordou e perguntou:</p> <p>- Alguém sabe algum exemplo?</p> <p>Vários alunos colocaram o dedo no ar. O estagiário pediu a uma aluna que dissesse um exemplo. A aluna disse:</p> <p>- Devagar se vai ao longe.</p>	Esta ativação de conhecimentos prévios foi uma estratégia importante. No entanto, a exploração das intervenções dos alunos foi insuficiente. Por outro lado, não foi seguida esta estratégia relativamente a outros conteúdos, tendo sido a definição ou a regra

			O estagiário disse: - Muito bem! Agora, vamos fazer uns exercícios sobre provérbios. Abram o manual, na página 88" (Registro de observação 1).	apresentada em primeiro lugar pelo estagiário, segundo um percurso puramente dedutivo ou expositivo.
	Progressão/ continuidade da atividades	Todos os exercícios foram realizados em grande grupo. O estagiário foi solicitando as respostas a vários alunos e escrevendo a correção no quadro. Os alunos foram registrando as correções nos manuais e nos cadernos.		
	Sistematização/ verificação de conhecimentos	Além da leitura dos quadros informativos presentes nas páginas do manual, não houve momentos de sistematização ou verificação de conhecimentos.		
<b>Dados</b>	Origem	Todos os dados foram retirados do manual, integralmente, sem cortes ou adaptações, tendo sido seguida uma ordem sequencial, respeitando os números dos exercícios e das páginas.		
	Quantidade	Cada uma das sequências do manual integrava dados suficientes para a		

		exercitação.		
	Qualidade	De um modo geral, os dados presentes no manual são claros e simples.		
	Adequação	Cada sequência, isoladamente, contém dados adequados para cada conteúdo. No entanto, não se regista relação entre os vários conteúdos trabalhados, além da sequência das páginas do manual.		O professor não se pode demitir da planificação das atividades de ensino e aprendizagem da gramática de acordo com uma intencionalidade pedagógica. Importa não se encarar o manual como uma planificação a seguir.
<b>Implicação dos alunos na(s) tarefa(s)</b>	Clarificação dos objetivos/aprendizagens pretendidas	NO		
	Apresentação de um desafio	NO		
	Utilização do conhecimento implícito dos alunos	Com a exceção do questionamento prévio acerca dos provérbios, este elemento não foi valorizado.		
	Aplicação do método científico	NO		
	Incentivo à reflexão linguística e	Aspeto pouco observado.		

	metalinguística			
<b>Posicionamento face aos desvios dos alunos</b>	Exploração dos desvios, através da reflexão dos/ com os alunos	NO		
	Correção dos desvios, numa perspetiva de regulação e prescrição	NO		
<b>Uso de terminologia</b>	Uso dos termos metalinguísticos do Dicionário Terminológico	A terminologia metalinguística utilizada esteve em conformidade com o Dicionário Terminológico.		
	Rigor terminológico / científico	De um modo geral, registou-se rigor científico e terminológico. O estagiário revelou algumas dificuldades em parafrasear e reformular o discurso.		
<b>Interação</b>	Exploração das intervenções / produções dos alunos	Aspeto pouco observado.		
	Envolvimento dos alunos nas decisões	NO		
<b>Modalidades de trabalho</b>	Trabalho em grande grupo	Foi a modalidade de trabalho preponderante na sessão observada.		
	Trabalho em pequenos grupos	NO		



	Trabalho a pares	NO		
	Trabalho individualizado	Os registos foram efetuados individualmente.		
<b>Recursos utilizados</b>	Manuais	O manual foi o principal recurso utilizado		O manual foi o centro da aula (não os alunos ou o professor).
	Cadernos	Alguns dos registos foram efetuados pelos alunos, nos seus cadernos.		
	Quadro	O estagiário escreveu a lição, o sumário e as correções dos exercícios no quadro.		
	Fichas	NO		
	Obras literárias	NO		
	Apresentações em powerpoint	NO		
	Internet	NO		
	Música	NO		
	Filmes	NO		
	Cartões	NO		
	Cartazes	NO		
	Outros	NO		

NO – Não Observável

## ANEXO AW

**Classificação das atividades propostas aos alunos no âmbito da gramática  
MA3, Obs1, 2.º CEB**

[illegible]

	texto acima substituem em todas as ocorrências o mesmo grupo nominal. Refere-o.												
9. Escuta atentamente as palavras em falta nas frases abaixo e escreve-as a lápis, no caderno, lembrando-te das regras ortográficas e de acentuação estudadas.									X				
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>8</b>

## ANEXO X

### Grelha de Análise de Observação

**Participante:** MA3 **Local:** EB2,3

**Ano de escolaridade:** 5.º

**Data:** 21/11/2013

**Duração:** 1h30

#### Planificação:

Conteúdos: “Reordenar; Paráfrase; Marcadores discursivos; Fábula; Texto narrativo: componentes e estrutura da narrativa; Estrutura compositiva; Moralidade; Recursos expressivos; Provérbio; Nome; Feminino e masculino; Singular e plural; Graus dos adjetivos; Quantificador numeral; Determinantes; Pronome: pessoal; demonstrativo; Leitor”.

Descritores de desempenho: “Reordenar as partes de uma fábula; Produzir textos que obrigam a uma organização discursiva bem planificada e estruturada com a intenção de reformular; Verificação de saberes trabalhados anteriormente; Promover hábitos de leitura; Incentivar o gosto pela leitura.

**Sumário:** “Exercícios do Caderno de Atividades – página 32.

Verificar saberes – página 93 do manual.

Biblioteca de turma”.

**Observações:** A sessão observada foi dedicada ao trabalho de várias competências, sobretudo da escrita e do conhecimento explícito da língua.

Categorias	Subcategorias	Descrição geral	Exemplos	Inferências/ Comentários
Conteúdos	Coerência relativamente à planificação/ sumário	Os conteúdos trabalhados na sessão foram globalmente coerentes com o que foi definido na planificação e no		

		sumário.		
	Plano sintático	Constituintes da frase: grupo nominal		
	Plano das classes de palavras	Nome, adjetivo, quantificador numeral, determinante, pronome pessoal e demonstrativo		
	Plano morfológico	Flexão em género, número e grau		
	Plano discursivo, textual	Marcadores discursivos Narrativa (fábula) Leitor		
	Plano lexical, semântico	Onomatopeia		
	Plano fonológico	NO		
	Plano da representação gráfica e ortográfica	NO		
<b>Contextualização</b>	a partir do texto	A sessão iniciou-se com a ativação de conhecimentos prévios sobre uma fábula (A raposa e o corvo), seguida de exercícios de sequenciação de acontecimentos, de expressão escrita e conhecimento explícito da língua.	“....Seleciona de entre as expressões apresentadas  Era uma vez, De repente, Por fim, Seguidamente, Então, Entretanto  aquelas que achares necessárias à articulação das várias frases” (caderno de exercícios, página 32, exercício 2)	Desvio: vírgula entre o verbo e um complemento obrigatório (direto)  Apesar de a fábula não ter sido lida na sessão observada, foi necessário que os alunos mobilizassem conhecimentos sobre o texto para a realização de algumas das tarefas.

	a partir da frase	Em alguns exercícios, a unidade de contextualização foi a <i>frase</i> .	“Na frase “ <b>A raposa</b> é mesquinha.”, posso substituir a expressão destacada pelo pronome pessoal ____.” (manual, página 93, exercício 13)	
	a partir da palavra	Em alguns momentos, a <i>palavra</i> foi a unidade de contextualização.	“O nome “sapato”, no grau aumentativo, é ____; no grau diminutivo, é ____” (manual, página 93, exercício 10).	
	a partir de outra(s) unidade(s) linguística(s)	NO		
<b>Tipo de atividade</b>	Construção de conhecimento	NO		
	Treino	A maioria dos exercícios propostos aos alunos foi de treino e revisão de conteúdos previamente trabalhados.		
	Avaliação	NO		
	Mobilização para outras competências	Registou-se uma situação de mobilização de conhecimento gramatical para outras competências, concretamente de escrita.	“....Seleciona de entre as expressões apresentadas  Era uma vez, De repente, Por fim, Seguidamente, Então, Entretanto  aquelas que achares necessárias à articulação das várias frases” (caderno de	Desvio: vírgula entre o verbo e um complemento obrigatório (direto).

			exercícios, página 32, exercício 2)	
<b>Sequenciação das atividades</b>	Forma de iniciar as atividades	O estagiário pediu aos alunos para abrirem o caderno de atividades, na página 32. Perguntou-lhes se conheciam a fábula de Esopo <i>A raposa e o corvo</i> .	<p>“O estagiário começou a ler o enunciado (cf. anexo).</p> <p>Estagiário: Conhecem a fábula da raposa e do corvo?</p> <p>VA: Não.</p> <p>A2: Está no manual?</p> <p>Estagiário: Penso que não, mas não sei.</p> <p>Entretanto, vários alunos colocaram o dedo no ar.</p> <p>O estagiário solicitou a resposta a uma aluna, que, começou a contar a fábula confundindo-a com <i>A lebre e a tartaruga</i>.</p> <p>O estagiário disse:</p> <p>- Não!</p> <p>O estagiário pediu a outra das crianças que tinha o dedo no ar que contasse a fábula. Esta deu a resposta esperada. Respondeu:</p> <p>- Muito bem!</p> <p>Continuou a ler o enunciado, não</p>	O estagiário recolheu apenas duas respostas de alunos sobre a fábula, o que foi claramente insuficiente para ativarem conhecimentos prévios. Por outro lado, também não houve oportunidade para aqueles que conheciam a fábula a recontarem aos colegas.

			explorando a situação” (Registro de observação 2).	
	Progressão/ continuidade da atividades	O estagiário escreveu o texto com lacunas (exercício 2) no quadro e preencheu os espaços com as respostas que os alunos foram dando (sem reflexão). Os alunos e o estagiário realizaram todos exercícios em conjunto. Os alunos foram colocando o dedo no ar e o estudante foi pedindo a vários alunos que respondessem. Escreveu a correção no quadro e os alunos registaram-na nos seus cadernos.		A realização de todos os exercícios em conjunto não permitiu que os alunos explorassem, refletissem ou tentassem realizá-los autonomamente.  Por outro lado, dificilmente o estagiário terá conseguido aperceber-se das dificuldades individuais.
	Sistematização/ verificação de conhecimentos	NO		
<b>Dados</b>	Origem	Todos os dados foram retirados do caderno de atividades e do manual dos alunos e realizados integralmente, sem cortes ou adaptações.		
	Quantidade	Os dados foram suficientes para o		



		treino.		
	Qualidade	As atividades foram pouco diversificadas.		Predomínio de atividades de classificação e definição/ regra.
	Adequação	Seria importante diversificar a tipologia de exercícios.		
<b>Implicação dos alunos na(s) tarefa(s)</b>	Clarificação dos objetivos/aprendizagens pretendidas	NO		
	Apresentação de um desafio	NO		
	Utilização do conhecimento implícito dos alunos	Aspeto pouco observado		
	Aplicação do método científico	NO		
	Incentivo à reflexão linguística e metalinguística	Aspeto pouco observado.	<p>“O estagiário escreveu no quadro o texto para completar com conectores ou articuladores do discurso (cf. anexo).  Estagiário: Lembram-se de ontem termos falado de articuladores do discurso?  Vários alunos: Sim.  Estagiários: Então e para que servem?  Vários alunos: Para...  (Não deu tempo de resposta e</p>	O estagiário revelou insegurança na sua intervenção, tendo evitado dar margem para as intervenções dos alunos.

			avançou com a explicação) E: Servem para articular partes da frase, dos parágrafos, etc. Aluno 1: Mas nós não falamos nisso. Estagiário: Pois, eu não vos quis preocupar com isso porque já era muita coisa, mas estamos a vê-los agora” (Registo de observação 2).	
<b>Posicionamento face aos desvios dos alunos</b>	Exploração dos desvios, através da reflexão dos/ com os alunos	NO		
	Correção dos desvios, numa perspetiva de regulação e prescrição	NO		
<b>Uso de terminologia</b>	Uso dos termos metalinguísticos do Dicionário Terminológico	A terminologia metalinguística foi genericamente utilizada em conformidade com o Dicionário Terminológico.		
	Rigor terminológico / científico	Registou-se uma incorreção científica relativa ao pronome.	“Os alunos e o estagiário estavam a fazer o exercício 14, em grande grupo. Aluno 1: Pertence à classe dos determinantes. Estagiário: Será? Vários alunos: Não! Pertence à classe dos pronomes. Estagiário: Pertence à classe dos pronomes. Pertence à classe dos pronomes. Porquê?	Além de aceitar a resposta incorreta dos alunos, reforçou a noção incorreta comumente veiculada de que o pronome substitui um nome, quando, na verdade, substitui um grupo nominal.

			Vários alunos: Porque está a substituir o nome. Estagiário: Porque está a substituir o nome!  reforçou ” (Registo de observação 2).	
<b>Interação</b>	Exploração das intervenções / produções dos alunos	Aspeto pouco observado.	“Aluno 5: Professora, qual era a moral desta história? Estagiário: Por acaso esta não tem. Quer dizer ela tem, mas não tem provérbio.  Pedi a vários alunos que dissessem qual a moral da história . Estagiário: Pois, não se tinha deixado enganar. A raposa queria era o queijo, certo? E ela foi esperta... Aluno 6: Podia ser <i>o hábito faz o monge</i> ? Estagiário: Não tem muito a ver.  Não explorou o assunto e avançou rapidamente para o manual – sistematização sobre a fábula – cf. anexo ” (Registo de observação 2).	O estagiário refugiou-se claramente no manual e não deu margem para as intervenções dos alunos (insegurança).
	Envolvimento dos alunos nas decisões	NO		
<b>Modalidades de trabalho</b>	Trabalho em grande grupo	Foi a modalidade de trabalho privilegiada na sessão, tendo todos os exercícios sido feitos em conjunto.		
	Trabalho em pequenos grupos	NO		
	Trabalho a pares	NO		

	Trabalho individualizado	Os registos foram realizados individualmente.		
<b>Recursos utilizados</b>	Manuais	O manual e o livro de exercícios foram os recursos privilegiados na sessão		
	Cadernos	Os cadernos foram utilizados pelos alunos para registarem os sumários e as correções dos exercícios.		
	Quadro	O quadro foi utilizado pelo estagiário para registar s correções.		
	Fichas	NO		
	Obras literárias	NO		
	Apresentações em powerpoint	NO		
	Internet	NO		
	Música	NO		
	Filmes	NO		
	Cartões	NO		
	Cartazes	NO		
	Outros	NO		

NO – Não Observável

## ANEXO Y

**Classificação das atividades propostas aos alunos no âmbito da gramática  
MA3, Obs2, 2.º CEB**

[illegible]

[illegible]

		papo" ... chama-se _____.											
8.		Esopo é um nome _____ (subclasse); raposa é um nome _____ (subclasse); matilha é um nome _____ (subclasse).											
9. O feminino de leão é _____; o plural é _____.									X				
10. O nome "sapato", no grau aumentativo , é _____; no grau diminutivo é _____.									X				
11.			A palavra ou locução que acompanh a o nome e que dá informaçõ es.... diz-se _____.										
12.		Na frase ...., as palavras destacadas pertencem à classe dos _____.											
13. Na frase...., posso									X				

substituir a expressão destacada pelo pronome pessoal__.													
14.		.... A palavra destacada.... pertence à classe dos _____ e à subclasse dos _____.											
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>15</b>



## ANEXO AZ

### Grelha de Análise de Observação (Obs3, MA3)

**Participante:** MA3 **Local:** EB1

**Ano de escolaridade:** 3.º

**Data:** 8/05/2014

**Duração:** 1h25

#### Planificação:

Descritores de desempenho: “- Identificar os pronomes pessoais; Identificar os pronomes possessivos; Identificar os pronomes demonstrativos.”

Conteúdos: “Pronome – pessoal (forma tónica e átona), possessivo, demonstrativo, interrogativo”.

#### Sumário:

Plano do dia: “Rotina de *Cálculo mental*; Exercícios sobre as medidas de comprimento; Pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos; Continuação da apresentação sobre os astros; Conselho de turma; Balanço do dia.

**Observações:** Após um momento inicial em que os alunos terminaram e corrigiram uma tarefa de Matemática, a sessão foi centrada no conhecimento explícito da língua.

Categorias	Subcategorias	Descrição geral	Exemplos	Inferências/ Comentários
Conteúdos	Coerência relativamente à planificação/ sumário	Os conteúdos trabalhados na sessão foram coerentes com o definido no plano do dia e na planificação.		
	Plano sintático	Constituintes da frase: o grupo nominal		Este conteúdo não foi explicitado. No entanto, foram realizados alguns exercícios de

				substituição de grupos nominais por pronomes.
	Plano das classes de palavras	O pronome		
	Plano morfológico			
	Plano discursivo, textual	NO		
	Plano lexical, semântico	NO		
	Plano fonológico	NO		
	Plano da representação gráfica e ortográfica	NO		
<b>Contextualização</b>	a partir do texto	Foi feita uma tentativa de articulação da atividade com um texto trabalhado anteriormente.	<p>“O estagiário pediu a um aluno que lesse a frase em voz alta. Estagiário: Já agora, esta frase faz-vos lembrar alguma coisa? Aluno 1: Sim, com o livro d’ontem. Estagiário: Sim, é uma frase relacionada com o livro que nós estivemos a trabalhar” (Registo de Observação 3).</p>	O texto serviu apenas de pretexto para a realização de exercícios sobre os pronomes, não havendo reintegração desse conhecimento na exploração do próprio texto.
	a partir da frase	A maior parte dos exercícios foram contextualizados a partir da unidade <i>frase</i> .	<p>“O estagiário escreveu no quadro:</p> <p><i>O menino deu água fria a uma flor. Ela ficou enorme.</i></p> <p>Pediu a um aluno que lesse as frases em voz alta. Disse: - Agora, quero que me digam as classes das palavras” (Registo de observação 3).</p>	Tipo de exercícios tradicionalmente privilegiados – raciocínio taxionómico.
	a partir da palavra	Em alguns momentos, a <i>palavra</i> foi a	“O estagiário fez uma tabela no	


		unidade de contextualização.	quadro:														
			<table><tr><td colspan="2">Pessoa gramatical</td><td>Pronome pessoal</td></tr><tr><td rowspan="3">Singular</td><td>1.ª pessoa</td><td></td></tr><tr><td>2.ª pessoa</td><td></td></tr><tr><td>3.ª pessoa</td><td></td></tr><tr><td rowspan="3">Plural</td><td>1.ª pessoa</td><td></td></tr><tr><td>2.ª pessoa</td><td></td></tr><tr><td>3.ª pessoa</td><td></td></tr></table>		Pessoa gramatical		Pronome pessoal	Singular	1.ª pessoa		2.ª pessoa		3.ª pessoa		Plural	1.ª pessoa	
Pessoa gramatical		Pronome pessoal															
Singular	1.ª pessoa																
	2.ª pessoa																
	3.ª pessoa																
Plural	1.ª pessoa																
	2.ª pessoa																
	3.ª pessoa																
			Estagiário: Vão pensando... Vão pensando nos pronomes pessoais que vocês já falaram e que conhecem. Vão pensando que eu já vou perguntar” (Registo de observação 3).														
	a partir de outra(s) unidade(s) linguística(s)	NO															
Tipo de atividade	Construção de conhecimento	NO															
	Treino	Os exercícios realizados na sessão foram de treino e revisão/ consolidação de conteúdos previamente trabalhados.															
	Avaliação	NO															
	Mobilização para outras competências	NO															
Sequenciação das atividades	Forma de iniciar as atividades	Depois de uma breve tentativa de ativação de conhecimentos prévios															

		sobre uma obra lida, o estagiário escreveu uma frase no quadro, pediu a um aluno que a lesse e solicitou aos alunos que identificassem as classes de todas as palavras presentes na frase.		
	Progressão/ continuidade da atividades	A classificação das palavras foi feita em grande grupo. O estagiário foi solicitando as respostas a vários alunos. Os alunos foram colocando o dedo no ar. O estagiário escreveu as correções no quadro e os alunos registaram-nas nos seus cadernos. De seguida, o estagiário desenhou uma tabela no quadro e pediu que os alunos dissessem que pronomes pessoais (sujeito) colocar em cada célula. Depois, escreveu frases no quadro, sublinhou alguns dos grupos nominais e pediu aos alunos que os substituíssem por pronomes pessoais (em grande grupo). Por fim, os alunos realizaram alguns exercícios de treino	Exercícios de substituição de grupos nominais por pronomes pessoais (escritos no quadro): 1. O Ricardo fez dez anos. <u>O Ricardo</u> comemorou o seu aniversário no parque. 2. Eu e a minha irmã temos um cão. <u>Eu e a minha irmã</u> gostamos de passear o cão.	A realização de dois exercícios de substituição de grupos nominais por pronomes pessoais, no quadro, em grande grupo, foi um elemento facilitador da tarefa seguinte, que os alunos realizaram, individualmente, nos seus livros de gramática.

		na sua gramática.		
	Sistematização/ verificação de conhecimentos	A tabela escrita no quadro e copiada para os cadernos funcionou como uma sistematização.		
<b>Dados</b>	Origem	Frases elaboradas pelo estagiário. Exercícios do livro de gramática dos alunos.		
	Quantidade	Os dados foram suficientes para a exercitação, mas seriam necessários outros dados para responder a algumas dificuldades evidenciadas pelos alunos na distinção entre pronomes e determinantes.		
	Qualidade	De um modo geral, os dados apresentados foram claros e simples. Por vezes, a tentativa de explicitação por parte do estagiário, foi contraproducente.		
	Adequação	Os dados foram genericamente adequados, mas pouco diversificados.		
<b>Implicação dos alunos na(s) tarefa(s)</b>	Clarificação dos objetivos/aprendizagens pretendidas	NO		

	Apresentação de um desafio	NO		
	Utilização do conhecimento implícito dos alunos	NO		
	Aplicação do método científico	NO		
	Incentivo à reflexão linguística e metalinguística	Aspeto pouco observado.		
<b>Posicionamento face aos desvios dos alunos</b>	Exploração dos desvios, através da reflexão dos/ com os alunos	NO		
	Correção dos desvios, numa perspetiva de regulação e prescrição	NO		
<b>Uso de terminologia</b>	Uso dos termos metalinguísticos do Dicionário Terminológico	De um modo geral, a metalinguagem gramatical foi consistente com o programa de Português e o dicionário terminológico.		
	Rigor terminológico / científico	Registaram-se algumas fragilidades relativamente aos conceitos de pronome, determinante e quantificador numeral.	“Na análise das frases “O menino deu água fria a uma flor. Ela ficou enorme”, uma aluna disse que “Ela” era um determinante. O estagiário deixou essa palavra para o fim e, em	As dificuldades relativas ao pronome foram novamente evidentes, bem como a

		<p>Observou-se alguma insegurança face à inclusão de uma palavra na classe dos determinantes ou dos quantificadores numerais.</p>	<p>vez de perguntar a outros alunos, avançou a resposta, dizendo:</p> <p>- “Ela” é um pronome pessoal. Então, e porque é que é um pronome? Há bocado, a L. Estava a fazer confusão com um determinante.</p> <p>Aluno 1: Um pronome é uma palavra pequena que substitui o nome.</p> <p>Estagiário: É uma palavra que substitui... “Ela” que nome é que substituiu.</p> <p>Aluna 2: Flor.</p> <p>Estagiário: Muito bem. Em vez de “flor”, temos “ela”.</p> <p>Aluno 2: Não é só o nome, mas também o determinante.</p> <p>O outro estagiário disse:</p> <p>- O quê? O determinante. Fui em que dei isso, não me digas que não tem lembranças?</p> <p>A aluna explicou:</p> <p>- Não, ela substitui “a flor”, não é só “flor”.</p> <p>O estagiário, hesitante, e parecendo procurar a resposta no meu olhar, respondeu:</p> <p>- Isso mesmo. É o grupo.</p> <p>De seguida, o estagiário escreveu no quadro:</p> <p>Pronome – palavra que substitui um nome</p> <p>O outro estagiário foi ter com ele e avisou-o de que “uma” não seria um</p>	<p>insegurança do participante neste domínio. Foi interessante a clareza na explicitação da questão por parte da aluna, tendo levado o estagiário a reformular o que anteriormente tinha dito. No entanto, quando escreveu no quadro, voltou à ideia afirmada inicialmente de que o pronome substitui o nome.</p> <p>Em relação à dúvida face à classificação de <i>uma</i>, na verdade esta depende do contexto de ocorrência. Neste caso, não parece que estejam a ser quantificadas as flores que o menino regou. Pelo contrário, estaremos perante a utilização de um determinante artigo indefinido, dado o carácter de indefinidade atribuído à flor.</p>
--	--	---	--	---

			<p>determinante, mas um quantificador numeral. De seguida disse:</p> <p>- Olhem lá, meninos, vamos ver se vocês se lembram. Estão esquecidos, mas aqui o “uma” não está bem.</p> <p>Aluno 3: É um quantificador numeral.</p> <p>Estagiário: Muito bem, porque aqui nos dá a indicação de que é uma flor.</p> <p>Emendou, no quadro:</p> <p>Uma</p>  <p>Quantificador numeral</p>	
<b>Interação</b>	Exploração das intervenções / produções dos alunos	NO		
	Envolvimento dos alunos nas decisões	NO		
<b>Modalidades de trabalho</b>	Trabalho em grande grupo	Foi a modalidade de trabalho privilegiada.		
	Trabalho em pequenos grupos	NO		
	Trabalho a pares	NO		
	Trabalho individualizado	Os alunos realizaram os exercícios do seu livro de gramática e os registos		



		individualmente.		
<b>Recursos utilizados</b>	Manuais	NO		
	Cadernos	Os alunos registaram as correções nos seus cadernos		
	Quadro	O estagiário fez as correções no quadro.		
	Fichas	NO		
	Obras literárias	NO		
	Apresentações em powerpoint	NO		
	Internet	NO		
	Música	NO		
	Filmes	NO		
	Cartões	NO		
	Cartazes	NO		
	Outros	Livro de gramática dos alunos – exercícios de substituição de grupos nominais por pronomes.		

NO – Não Observável

## ANEXO BA

### Classificação das atividades propostas aos alunos no âmbito da gramática MA3, Obs. 3, 1.º CEB

Exercício	Atividade de Reconhecimento	Atividade de Explicação							Atividade de Produção				Suporte
		Classificação	Definição/ regra	Explicação do valor linguístico (semântico, textual, lógico)	Justificação ou explicação de regras ou definições	Observação / manipulação de dados	Explicação e verificação de hipóteses	Generalização/ conclusões	P	S	F	T	
Classificação de palavras de uma frase (11)		11											
Preenchimento de tabela com pronomes pessoais (8)									8				
Substituição de grupos nominais por pronomes pessoais (8)									8				
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>16</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>27</b>

## ANEXO BB

### Grelha de Análise de Observação (Obs4, MA3)

**Participante:** MA3 **Local:** EB1

**Ano de escolaridade:** 3.º

**Data:** 21/5/2014

**Duração:** 1h25

#### Planificação:

Descritores de desempenho: “- Planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos; Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados corretamente; Construir narrativas, no plano da ficção, obedecendo à sua estrutura (quem, quando, onde, o quê, como...); Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento: identificar erros; acrescentar, apagar, substituir; condensar, reordenar, reconfigurar; reescrever o texto; Cuidar da apresentação final dos textos”.

Conteúdos: “Planificação de textos; *Textualização*; *Escrita compositiva*; Pontuação e sinais auxiliares de escrita, ortografia; Texto narrativo; Componentes da narrativa: personagens (principal, secundária(s)), espaço, tempo e ação; Estrutura da narrativa: introdução, desenvolvimento e conclusão; *Fórmulas de abertura e encerramento*; *conectores discursivos*. *Revisão de textos*”.

#### Sumário:

Plano do dia: “Ficha de Avaliação de Matemática; Escrita de um texto narrativo; Trabalho de projeto; Preenchimento do *Plano Individual de Trabalho e Tempo de Estudo Autónomo*; Balanço do dia”.

**Observações:** Na primeira parte da aula, alguns alunos terminaram a ficha de avaliação de matemática, enquanto os restantes realizaram tarefas pendentes. O resto da sessão foi dedicada à escrita, tendo o conhecimento explícito da língua sido trabalhado em articulação com aquela competência.

Categorias	Subcategorias	Descrição geral	Exemplos	Inferências/ Comentários
------------	---------------	-----------------	----------	--------------------------

<b>Conteúdos</b>	Coerência relativamente à planificação/ sumário	Só foram efetivamente trabalhados os conteúdos definidos em primeiro lugar na planificação (as etapas de textualização e revisão textuais não foram cumpridas.		Esta situação deveu-se à falta de tempo gerada pelo atraso na realização da ficha de avaliação de Matemática.
	Plano sintático	NO		
	Plano das classes de palavras	NO		
	Plano morfológico	NO		
	Plano discursivo, textual	Narrativa (história)		
	Plano lexical, semântico	NO		
	Plano fonológico	NO		
	Plano da representação gráfica e ortográfica	Ortografia Sinais de pontuação		
<b>Contextualização</b>	a partir do texto	O texto foi o elemento contextualizador das tarefas de revisão e reescrita.	“3. Lê com atenção o texto que acabaste de escrever. 4. Verifica se cumpriste cada um dos aspetos abaixo indicados” (Ficha de trabalho).	
	a partir da frase	NO		
	a partir da palavra	A palavra (ou a locução ou a expressão) foram as unidades linguísticas de contextualização da	<b>Exemplo de cartão indutor:</b>  <div>           Personagem: Bruxa.            Espaço: Em casa.            Tempo: Certo dia.            Objeto: Sapatos vermelhos.         </div>	

		atividade.		
	a partir de outra(s) unidade(s) linguística(s)	NO		
<b>Tipo de atividade</b>	Construção de conhecimento	NO		
	Treino	NO		
	Avaliação	NO		
	Mobilização para outras competências	A atividade de construção de uma história envolveu a mobilização de conhecimento gramatical.	Foram mobilizados conteúdos relacionados com a ortografia, a pontuação, o discurso direto/ indireto e os marcadores discursivos espontaneamente pelos alunos. Exemplos: “Não é assim que se escreve <i>bruxa</i> . É com x! (A1); “Depois pomos um diálogo com eles a falarem.”(A2); “Vamos começar com <i>Era uma vez</i> .(A3)” (Registo de observação 4)	Estes conteúdos foram mobilizados pelos alunos, ainda que a explicitação destes aspetos pelo estagiário tenha sido praticamente inexistente.
<b>Sequenciação das atividades</b>	Forma de iniciar as atividades	O estagiário leu em voz alta o segundo ponto do plano do dia (“Escrever um	“Estagiário: Então, para a escrita do nosso texto eu vou-vos entregar inicialmente o plano da história. No	Não foi feita qualquer ativação explícita de conhecimentos

		<p>texto narrativo”) e clarificou como seria realizada a tarefa, antes de organizar os grupos e distribuir os materiais.</p>	<p>plano da história, vocês vão ter de preencher estes quadradinhos [mostrou os campos, cf. anexo]. Quem é que não percebeu? [Ninguém disse nada].</p> <p>Estagiário: Para além disso, eu vou-vos distribuir uns cartões. É a pares. Nós chamamos de cartões indutores. Cada par vai ter um espaço, personagem, tempo e objeto [cf. anexo]. [Explicou].</p> <p>Estagiário: Certo? Toda a gente entendeu? Tudo o que está no cartãozinho, estes quatro elementos têm de aparecer na vossa história. Podem acrescentar mais. Perceberam?”</p> <p>Vários alunos: Sim (Registo de observação 4).</p>	<p>prévios sobre as categorias da categoria além da leitura e clarificação do enunciado pelo estagiário.</p>
	Progressão/ continuidade da atividades	<p>O estagiário distribuiu os materiais (ficha de trabalho e cartões indutores) pelos pares (formados pelos alunos sentados na mesma mesa). Os alunos realizaram a planificação da sua história. O estagiário foi fazendo algumas chamadas de atenção para o grande grupo. Os estagiários e o professor cooperante foram circulando pela sala a apoiar os</p>	<p><b>Exemplo de chamada de atenção para o grande grupo:</b></p> <p>“Estagiário: Volto a chamar a atenção. Posso? Aqui, no nosso plano da história, estou a ver que há meninos que começam logo a escrever a nossa história aqui. Não é suposto. Vamos por a nossa história em tópicos. Reparem no plano do dia, temos o que vamos fazer em tópicos. No vosso plano devem fazer o mesmo. Depois, é que vão escrever” (Registo de observação 4).</p>	<p>Exploração insuficiente.</p>

		alunos.		
	Sistematização/ verificação de conhecimentos	NO		
<b>Dados</b>	Origem	Enunciado e cartões construídos pelo estagiário.		
	Quantidade	Os dados foram suficientes para a tarefa de escrita, mas a explicitação da importância mobilização do conhecimento gramatical está ausente na etapa da planificação e pouco clara e organizada na etapa da revisão.	<b>Exemplo de falta de hierarquização e inter-relacionamento dos indicadores utilizados para a revisão de texto:</b> “. Escreveste um texto de acordo com o título dado? . Colocaste todos os elementos do plano inicial da história? . Escolheste pelo menos uma personagem? . Contaste o que aconteceu na história? . Deste um final à tua história? . Evitaste repetições de palavras? . Começaste as frases com letra maiúscula? . Utilizaste corretamente os sinais de pontuação? . Fizeste os parágrafos necessários? . Escreveste corretamente as palavras? . Precisas de apagar, acrescentar ou substituir informação?” (Ficha de trabalho, exercício 4).	A explicitação de alguns elementos do conhecimento explícito da língua que poderão ser mobilizados para a situação de produção textual e da forma de promover a integração desse conhecimento nas produções dos alunos seria importante para melhorar a competência de escrita (a nível do processo e do produto).
	Qualidade	De um modo geral, os dados são simples, claros e interessantes.		
	Adequação	Os dados são genericamente adequados, ainda que não se verifique a explicitação de processos facilitadores do desenvolvimento das	<b>Exemplo de falta de</b>	

		competências de escrita, por exemplo, a mobilização de conhecimento gramatical para a situação de escrita.	<b>uniformização das categorias gramaticais:</b>  Categorias da narrativa presentes no enunciado: “Personagens”; “Onde”; “Quando”/ “Início da história”; “O que aconteceu”; “Fim da história” (Ficha de trabalho, exercício 1).	
<b>Implicação dos alunos na(s) tarefa(s)</b>	Clarificação dos objetivos/aprendizagens pretendidas	O estagiário clarificou o formato e a sequenciação da atividade num momento inicial.		
	Apresentação de um desafio	A organização das atividades foi desafiante.	Exemplos de desafios colocados aos alunos: Utilização de cartões indutores; escrita criativa; trabalho cooperativo; etc.	
	Utilização do conhecimento implícito dos alunos	NO		
	Aplicação do método científico	NO		
	Incentivo à reflexão linguística e metalinguística	Aspeto pouco observado.		
<b>Posicionamento face aos desvios</b>	Exploração dos desvios, através da reflexão dos/	Aspeto pouco observado.	<b>Exemplo de desvio pouco explorado:</b> “Estagiário: Volto a chamar a	Teria sido adequada a exploração da escrita por



<b>dos alunos</b>	com os alunos		atenção. Posso? Aqui, no nosso plano da história, estou a ver que há meninos que começam logo a escrever a nossa história aqui. Não é suposto. Vamos por a nossa história em tópicos. Reparem no plano do dia, temos o que vamos fazer em tópicos. No vosso plano devem fazer o mesmo. Depois, é que vão escrever. [Não aprofundou a questão, tendo sido vários os alunos que continuaram a conversar, não escutando a chamada de atenção do estagiário]" (Registo de observação 4).	tópicos.
	Correção dos desvios, numa perspetiva de regulação e prescrição	NO		
<b>Uso de terminologia</b>	Uso dos termos metalinguísticos do Dicionário Terminológico	A pouca metalinguagem gramatical foi consistente com o Dicionário Terminológico.		
	Rigor terminológico / científico	Não se registaram incorreções do ponto de vista científico ou terminológico.		
<b>Interação</b>	Exploração das intervenções / produções dos alunos	Aspeto pouco observado.		

	Envolvimento dos alunos nas decisões	NO		
<b>Modalidades de trabalho</b>	Trabalho em grande grupo	A clarificação da atividade foi feita em grande grupo.		
	Trabalho em pequenos grupos	NO		
	Trabalho a pares	A atividade foi realizada a pares.		
	Trabalho individualizado	Os registos foram feitos individualmente.		
<b>Recursos utilizados</b>	Manuais	NO		
	Cadernos	NO		
	Quadro	O quadro tinha o plano do dia escrito.		
	Fichas	Foi utilizada uma ficha de trabalho na sessão.		
	Obras literárias	NO		
	Apresentações em powerpoint	NO		
	Internet	NO		
	Música	NO		
	Filmes	NO		
	Cartões	Foram utilizados cartões indutores.		
	Cartazes	NO		
	Outros	NO		

NO – Não Observável

## ANEXO BC

### Grelha de Análise de Observação (Obs1, MA4)

**Participante:** MA4 **Local:** EB2, 3

**Ano de escolaridade:** 6.º

**Data:** 14/11/2013

**Duração:** 1h15

#### Planificação:

Descritores de desempenho: “**1.** Utilizar técnicas específicas para selecionar, registar, organizar e transmitir informação. **2.** Usar a palavra de uma forma clara e audível. **3.** Captar a atenção da audiência durante as apresentações orais. **4.** Manter a atenção da audiência durante as apresentações orais. **5.** Interagir com os colegas de forma espontânea e à vontade durante apresentação oral. **6.** Explicitar propriedades distintivas de classes e subclasses de palavras (nome e adjetivo). **7.** Participar ativamente nas discussões. **8.** Reconhecer as diferentes subclasses do nome. **9.** Reconhecer as diferentes subclasses do adjetivo. **10.** Classificar nomes quanto ao seu género, número e grau. **11.** Classificar adjetivos quanto ao seu género, número e grau.”

#### Sumário:

““Ler, contar e mostrar”.

Classes de palavras – nomes e adjetivos.

Exercícios de aplicação”.

**Observações:** A sessão observada foi focalizada no conhecimento explícito da língua.

Categorias	Subcategorias	Descrição geral	Exemplos	Inferências/ Comentários
------------	---------------	-----------------	----------	--------------------------

<b>Conteúdos</b>	Coerência relativamente à planificação/ sumário	Os conteúdos focados na sessão foram os definidos no sumário e na planificação (descritores de desempenho).		
	Plano sintático	NO		
	Plano das classes de palavras	Nomes e adjetivos		
	Plano morfológico	Flexão nominal e adjetival		
	Plano discursivo, textual	NO		
	Plano lexical, semântico	NO		
	Plano fonológico	NO		
	Plano da representação gráfica e ortográfica	NO		
<b>Contextualização</b>	a partir do texto	Foram apresentadas várias frases num <i>powerpoint</i> relacionadas com uma obra lida ( <i>O diário de Anne Frank</i> )  Nos exercícios 2 e 7 da ficha de trabalho, a contextualização foi feita a partir de um texto.	Exemplo: “Anne Frank era uma menina adolescente quando foi declarada a guerra” (slide 2).  Exemplo: “2. Lê o texto.... Agora retira nomes do texto atendendo à sua subclasse”	O texto serviu apenas de fonte para recolha de dados ou inspiração para a elaboração de frases, não havendo posterior mobilização do conhecimento gramatical construído para a exploração da obra.
	a partir da frase	A <i>frase</i> foi a unidade linguística de contextualização de alguns	Exemplo: “Nome ou Adjetivo?”	

		exercícios.	A sua escrita quase diária deu origem a um livro que foi lido por milhões de pessoas” (slide 5).	
	a partir da palavra	Em alguns momentos, a <i>palavra</i> foi a unidade de contextualização..	Exemplo: “Flexiona o adjetivo “feliz” nos vários graus” (Ficha de trabalho, exercício II.10).	
	a partir de outra(s) unidade(s) linguística(s)	NO		
<b>Tipo de atividade</b>	Construção de conhecimento	Registaram-se percursos de construção do conhecimento.	Exemplo: Percurso presente na apresentação em <i>powerpoint</i> .	Apesar de o nome e o adjetivo já terem sido trabalhados anteriormente, foi seguido um percurso de construção de conhecimento relativo à necessidade de se considerar o contexto de ocorrência para inserir uma palavra em uma ou outra classe.
	Treino	Houve momentos de treino na sessão observada.	Exemplos “Agora treina” (Ficha de trabalho)	
	Avaliação	NO		
	Mobilização para outras competências	Observou-se a mobilização do conhecimento gramatical para a	“Faz tu! Escreve frases em que as palavras	Desvio à norma (vírgula)

		competência de escrita.	apresentadas, pertençam à classe de palavras nome e à classe de palavras adjetivo” (slide 11).	
<b>Sequenciação das atividades</b>	Forma de iniciar as atividades	O estagiário escreveu duas frases no quadro, uma utilizando <i>Clara</i> como nome e outra como adjetivo. Leu as frases, disse aos alunos que surgia duas vezes a palavra e perguntou-lhes se significavam o mesmo e em que eram diferentes. (Etapa 1)	<p>“O estagiário escreveu no quadro:</p> <p>A <u>Clara</u> comprou um computador novo.</p> <p>A explicação do Miguel foi muito <u>clara</u>.</p> <p>Estagiário: Olhem lá para o quadro.  Leu as frases.  Temos duas vezes a palavra <i>clara</i>, mas querem dizer a mesma coisa?</p> <p>Vários alunos: Não!</p> <p>Aluno 1: Numa é sujeito.</p> <p>Estagiário: Sim, mas em termos de classes de palavras?</p> <p>Aluno 1: É um nome.</p> <p>Aluno 2: E a outra é um adjetivo.</p> <p>Estagiário: Pois é. A mesma palavra pode pertencer a classes diferentes conforme o quê?</p> <p>Aluno 3: O resto da frase.</p> <p>Estagiário: Pois é” (Registo de observação 1).</p>	<p>Nas etapas 1 e 2, foi seguido um percurso indutivo de construção do conhecimento, visível através da exploração inicial do conhecimento gramatical prévio e da sequência de comparação de dados e generalização final.</p> <p>Na etapa 3, foi seguido um percurso claramente expositivo ou dedutivo, tendo a sistematização sido feita inicialmente, seguida da exercitação.</p>
	Progressão/ continuidade da atividades	Depois de os alunos terem chegado à conclusão de que pertenciam a duas classes diferentes,		

		<p>realizaram, em grande grupo, exercícios de uma apresentação em <i>powerpoint</i>, que continha pares de frases com a mesma diferença na classe das palavras decorrente do contexto. O estagiário foi pedindo as respostas a alguns dos alunos que colocavam o dedo no ar. Foi sempre solicitando a justificação da inclusão de uma palavra em determinada classe. Foi apresentada a conclusão (que designou “regra”), seguida de construção de frases com o conhecimento construído. Os alunos registaram a conclusão e dois exemplos nos seus cadernos (Etapa 2).</p> <p>De seguida, os alunos realizaram, individualmente (a primeira parte) e em coletivo (as duas partes restantes), uma ficha de trabalho sobre os nomes e os adjetivos. A</p>		
--	--	--	--	--



		ficha começa com uma sistematização inicial sobre as classes <i>nome</i> e adjetivo, seguida de exercícios. A correção da primeira parte da ficha foi feita oralmente, em grande grupo. (Etapa 3)		
	Sistematização/verificação de conhecimentos	A sistematização foi feita, na etapa 2, no final da comparação de dados. Na etapa 3, a sistematização foi feita inicialmente, antes da exercitação.		
<b>Dados</b>	Origem	Frases elaboradas ou adaptadas pelo par de estágio. Textos selecionados pelos estagiários.		
	Quantidade	Os dados foram apresentados e quantidade suficiente, mas excessiva para serem realizados numa única sessão..		
	Qualidade	Os dados são claros, simples e interessantes (alguns problemas de correção linguística nos enunciados).	Desvio à norma: vírgula entre sujeito e predicado “A <b>laranja</b> que eu comi ao almoço, era muito doce” (Ficha de trabalho,	A organização dos dados e a modalidade de trabalho presentes na aproximação a um percurso indutivo (em grande grupo)

			exercício I.1).	poderiam ser melhoradas, no sentido de permitir que os alunos realizassem as suas descobertas.
	Adequação	Os dados são adequados.		
<b>Implicação dos alunos na(s) tarefa(s)</b>	Clarificação dos objetivos/aprendizagens pretendidas	No percurso expositivo (etapa 3) a sistematização inicial permitiu que os alunos percebessem as aprendizagens esperadas. No percurso inicial, essa clarificação não foi além da questão inicial (“Nome ou adjetivo?”).		
	Apresentação de um desafio	O percurso indutivo e a utilização de uma questão inicial (“Nome ou adjetivo?”)		
	Utilização do conhecimento implícito dos alunos	Foi este o ponto de partida para a atividade.		
	Aplicação do método científico	Houve alguma observação e comparação de dados e generalização.		
	Incentivo à reflexão linguística e metalinguística	A atividade inicial foi construída de forma a incentivar a reflexão. O questionamento oral e os pedidos		

		de explicitação das respostas foram outras estratégias de promoção da reflexão linguística e metalinguística.		
<b>Posicionamento face aos desvios dos alunos</b>	Exploração dos desvios, através da reflexão dos/ com os alunos	Aspeto observado em vários momentos.	<p>“O estagiário indicou três meninos para escreverem frases .... Um aluno escreveu: <i>Alemães.</i> <i>Adjetivo – O Diogo e o Pedro são alemães.</i> <i>Nome – Os alemães são todos feios.</i> Aluno 1: É adjetivo! O estagiário leu a primeira frase e disse: - Toda a gente concorda, não é? Vários alunos: Sim! Aluna 2: Eu acho que a de baixo está mal. Estagiário: Acalmem-se! Eu quero ouvir porque é que a aluna 2 acha que está mal. Aluna 2: Porque é um adjetivo. Estagiário: Porquê? Aluna 2: Porque está a caracterizar os alemães. Estagiário: Mas o que é que está a caracterizar os alemães? Aluna 2: Feios. Estagiário: Então, qual é que é o adjetivo? Aluna 2: Feios. Estagiário: Muito bem. Então e <i>alemães</i>?</p>	

			Aluna 2: É nome (Registo de observação 1).	
	Correção dos desvios, numa perspetiva de regulação e prescrição	NO		
<b>Uso de terminologia</b>	Uso dos termos metalinguísticos do Dicionário Terminológico	<p>De um modo geral, a terminologia gramatical foi utilizada em conformidade com o Dicionário Terminológico.</p> <p>Foram utilizados alguns termos não descritos no programa de Português ou no Dicionário Terminológico.</p>	<p>Exemplos de terminologia metalinguística utilizada que não consta do programa ou do Dicionário Terminológico:</p> <div> <p><u>Variação em <b>género</b></u></p> <p><u>Nomes uniformes</u> → apresentam-se da mesma forma tanto no feminino como no masculino. Ex: <u>o jornalista/a</u> jornalista; <u>o doente/a</u> doente; <u>o colega/a</u> colega</p> <p><u>Nomes biformes</u> → apresentam uma forma para o masculino e outra para o feminino. Ex: o leitor/a leitora; o herói/a heroína; o ator/a atriz</p> </div> <div> <p><u>Variação em <b>número</b></u></p> <p><u>Nomes uniformes</u> → apresentam-se da mesma forma tanto no singular como no plural. Ex: <u>o lápis/os</u> lápis; <u>o ourives/os</u> ourives; <u>o cais/os</u> cais</p> <p><u>Nomes biformes</u> → apresentam uma forma para o singular e outra para o plural. Ex: o rapaz/os rapazes; o gato/os gatos, o cão/os cães</p> </div>	

			<div>Varição em gênero</div> <p>Adjetivos uniformes → apresentam-se da mesma forma tanto no feminino como no masculino. Ex: <u>Um</u> rapaz <b>simples</b>/Uma rapariga <b>simples</b></p> <p>Adjetivos biformes → apresentam uma forma para o masculino e outra para o feminino. Ex: <u>Um</u> rapaz <b>espertalhão</b>/Um rapariga <b>espertalhona</b></p> <div>Varição em número</div> <p>Adjetivos uniformes → apresentam-se da mesma forma tanto no singular como no plural. Ex: <u>Um</u> rapaz <b>simples</b>/Alguns rapazes <b>simples</b></p> <p>Adjetivos biformes → apresentam uma forma para o singular e outra para o plural. Ex: <u>Um</u> rapaz <b>espertalhão</b>/ Alguns rapazes <b>espertalhões</b></p>	
	Rigor terminológico / científico	<p>Registaram-se algumas incorreções científicas no discurso do estagiário.</p> <p>Os enunciados integraram alguns desvios à norma.</p> <p>O estagiário revelou alguma</p>	<p><b>Exemplo de incorreção científica: confusão entre adjetivo e advérbio</b>  “O estagiário pediu um nome no grau aumentativo.  Vários alunos disseram adjetivos no grau superlativo absoluto sintético.  Estagiário: Mas estamos a falar de quê? De nomes ou de adjetivos?  A1: Imensamente.  Estagiário: É algum nome?  A2: Não, é um adjetivo.  Estagiário: Então, se nós queremos nomes, não pode ser, ok?”  (Registo de observação 1).</p> <p><b>Exemplo de desvio linguístico:</b>  “A <b>laranja</b> que eu comi ao almoço, era muito doce” (Ficha de trabalho, exercício I.1.)</p> <p><b>Exemplo de dificuldade na explicitação:</b></p>	

		dificuldade na explicitação.	<p>“Na análise da frase <i>O cinzento era, nesta altura, a cor da Alemanha</i>, um menino disse que <i>cinzento</i> era adjetivo e outro que era nome. O estagiário pediu que explicassem porquê. Perante a dificuldade dos alunos, o estagiário disse:</p> <p>- Reparem, se eu disser <i>O meu vestido era cinzento</i>, será adjetivo, certo?</p> <p>Vários alunos: Sim.</p> <p>Estagiário: Porquê?</p> <p>O estagiário foi apresentando várias frases alternativas, mas não conseguiu explicitar bem o porquê, além de “o adjetivo caracteriza o nome” (Registo de observação 1).</p>	
<b>Interação</b>	Exploração das intervenções / produções dos alunos	Aspeto observado em algumas situações.	<p>“O estagiário indicou três meninos para escreverem frases ....</p> <p>Um aluno escreveu:</p> <p><i>Alemães.</i></p> <p>Adjetivo – <i>O Diogo e o Pedro são alemães.</i></p> <p>Nome – <i>Os alemães são todos feios.</i></p> <p>Aluno 1: É adjetivo!</p> <p>O estagiário leu a primeira frase e disse:</p> <p>- Toda a gente concorda, não é?</p> <p>Vários alunos: Sim!</p> <p>Aluna 2: Eu acho que a de baixo está mal.</p> <p>Estagiário: Acalmem-se! Eu quero ouvir porque é que a aluna 2 acha que está mal.</p> <p>Aluna 2: Porque é um adjetivo.</p> <p>Estagiário: Porquê?</p>	

			<p>Aluna 2: Porque está a caracterizar os alemães.</p> <p>Estagiário: Mas o que é que está a caracterizar os alemães?</p> <p>Aluna 2: Feios.</p> <p>Estagiário: Então, qual é que é o adjetivo?</p> <p>Aluna 2: Feios.</p> <p>Estagiário: Muito bem. Então e <i>alemães</i>?</p> <p>Aluna 2: É nome (Registo de observação 1).</p>	
	Envolvimento dos alunos nas decisões	NO		
<b>Modalidades de trabalho</b>	Trabalho em grande grupo	Foi a modalidade privilegiada para a clarificação e a realização e correção de exercícios.		
	Trabalho em pequenos grupos	NO		
	Trabalho a pares	NO		
	Trabalho individualizado	Alguns exercícios foram realizados individualmente. Os registos foram efetuados individualmente.		
<b>Recursos utilizados</b>	Manuais	NO		
	Cadernos	Os cadernos foram utilizados para fazer alguns registos.		

	Quadro	O quadro foi utilizado para alguns registos.		
	Fichas	Foi utilizada uma ficha de trabalho na sessão.		
	Obras literárias	As frases constantes do ppt estavam relacionadas com uma obra lida. A ficha de trabalho integrava um excerto de <i>Um abraço do tamanho do mundo</i> .		
	Apresentações em powerpoint	O primeiro conjunto de exercícios foi realizado com base numa apresentação em ppt.		
	Internet	NO		
	Música	No		
	Filmes	NO		
	Cartões	NO		
	Cartazes	NO		
	Outros	NO		

NO – Não Observável



## ANEXO BD

**Classificação das atividades propostas aos alunos no âmbito da gramática  
MA4, Obs.1, 2.º CEB**

Exercício	Atividade de Reconhecimento	Atividade de Explicitação							Atividade de Produção				Suporte	
		Classificação	Definição/ regra	Explicitação do valor linguístico (semântico, textual, lógico)	Justificação ou explicação de regras ou definições	Observação / manipulação de dados	Explicitação e verificação de hipóteses	Generalização/ conclusões	P	S	F	T		
		Clara				X								Quadro
		Clara				X								
							“Temos duas vezes a palavra clara, mas querem dizer a mesma coisa?”							
		Adolescente				X								Powerpoint
		Adolescente				X								
		Diário				X								
		Diária				X								
		Jovem				X								
		Jovem				X								
		Cinzento				X								
		Cinzentos				X								
								No slide final, foi apresentada a conclusão (já estava escrita, mas foi coerente com as conclusões a que os alunos chegaram						
“Faz tu!											X			

Escreve frases em que as palavras apresentadas, pertençam à classe de palavras nome e à classe de palavras adjetivo"											8		
		Linda											Ficha de trabalho
		Linda											
		Laranja											
		Laranja											
		Importante											
		Importante											
	..... retira nomes do texto atendendo à sua subclasse (3) 2 nomes próprios (3.1.)												
	2 nomes comuns (3.2.)												
	2 nomes coletivos (3.3)												
		4.1. Classifica o nome....											
		4.2. O nome que identificaste é uniforme ou biforme, quanto ao género?											
5.1. Lê as frases e flexiona o género dos nomes (sintagmas)										X			



as....													
		12.2											
		12.3											
		12.4											
		12.5											
		12.6											
		12.7											
		12.8											
		12.9											
		12.10											
13. Repara nas palavras destacadas nas frases. Classifica- as....		13.1											
		13.2											
		13.3											
		13.4											
		13.5											
		13.6											
		13.7											
		13.8											
		13.9											
		13.10											
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>50</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>87</b>

## ANEXO BE

### Grelha de Análise de Observação

**Participante:** MA4 **Local:** EB2, 3 **Ano de escolaridade:** 6.º ano **Data:** 21/11/2014 **Duração:** 1h32

**Planificação:** Descritores de desempenho: “Explicitar propriedades distintivas de classes de palavras (determinantes); Classificar os determinantes tendo em conta a sua subclasse (determinante artigo definido e indefinido, determinante demonstrativo e possessivo....; Explicitar propriedades distintivas de classes de palavras (pronomes); Classificar os pronomes quanto à sua subclasse (pessoal, demonstrativo, possessivo, indefinido, relativo, interrogativo)....”

**Sumário:** “Ler, mostrar e contar. CEL: determinante e pronome. Exercícios de treino.”

**Observações:** Após a rotina inicial do “ler, mostrar e contar”, a sessão foi focalizada no conhecimento explícito da língua.

Categorias	Subcategorias	Descrição geral	Exemplos	Inferências/ Comentários
Conteúdos	Coerência relativamente à planificação/ sumário	Os conteúdos trabalhados na sessão foram os definidos no sumário e na planificação.		
	Plano sintático	NO		
	Plano das classes de palavras	Pronome; Determinante		
	Plano morfológico	Flexão		
	Plano discursivo, textual	NO		

	Plano lexical, semântico	NO		
	Plano fonológico	NO		
	Plano da representação gráfica e ortográfica	NO		
<b>Contextualização</b>	a partir do texto	Alguns exercícios foram contextualizados a partir da unidade <i>texto</i> .	Exemplo: "I. 1. Lê o texto.... 2. As palavras destacadas a negrito pertencem a que classe de palavras...." (Ficha de trabalho).	
	a partir da frase	A <i>frase</i> foi a unidade linguística de contextualização de algumas tarefas.	Exemplo: "II.1. Lê as frases seguintes.... 2. As palavras destacadas a negrito pertencem a que classe de palavras...." (Ficha de trabalho).	
	a partir da palavra	NO		
	a partir de outra(s) unidade(s) linguística(s)	NO		
<b>Tipo de atividade</b>	Construção de conhecimento	Foram introduzidos os pronomes relativos pela primeira vez.	<p>"Estagiário: Estes todos  subclasses de determinantes  vocês já tinham dado o ano passado. Agora, vamos dar um novo.</p> <p>Aluno 2: Os relativos.</p> <p>Estagiário: Isso mesmo.</p> <p>Escreveu:</p>	

			<p>Eu tenho um <u>gato</u>.</p> <p>O meu <u>gato</u> gosta de estar à janela.</p> <p>Estagiário: Como é que podemos juntar as duas frases sem repetir a palavra gato?</p> <p>Sem esperar pelas respostas dos alunos, escreveu:</p> <p>Eu tenho um gato que <u>gosta</u> de estar à janela</p> <p>Pronome relativo – com ele conseguimos juntar duas frases diferentes.</p> <p>Estagiário: Vocês, o pronome relativo nunca tinham dado, por isso, escrevam no caderno. Escreveu o título: <b>Pronome Relativo</b>.</p> <p>Acrescentou <i>Ex</i>: antes das frases.</p> <p>Aluno 3: Mas está no livro, porque é que temos de copiar?</p> <p>Estagiário: Assim, tens mais sítios por onde estudar: o caderno, o livro e uma ficha que vos vamos dar. Surpresa! Boa?!</p>	
--	--	--	---	--

			Já toda a gente passou? Vários alunos: Não. Estagiário: Então, passem lá. Alguém tem alguma dúvida? (Registo de observação 2).	
	Treino	A maior parte das atividades realizadas na sessão foi de treino e revisão de conteúdos previamente abordados.		
	Avaliação	NO		
	Mobilização para outras competências	Praticamente inexistente		Apesar de alguns exercícios serem contextualizados a partir de textos, não houve exploração desta unidade nem reintegração do conhecimento gramatical na compreensão do próprio enunciado.
<b>Sequenciação das atividades</b>	Forma de iniciar as atividades	O estagiário escreveu uma frase no quadro – “A minha mochila é muito bonita.” – e pediu aos alunos que identificassem as classes a que pertenciam algumas das palavras.	“O estagiário escreveu no quadro: <i>A minha mochila é muito bonita.</i> Sublinhou <i>mochila</i> . Perguntou: - O que é? Vários alunos: Um nome Estagiário: Muito bem. E <i>minha</i> ?	Foi importante a ativação de conhecimentos anteriores, desencadeada pela análise metalinguística em grande grupo. Poderia ter sido utilizada metalinguagem gramatical mais



			<p>Vários alunos: Determinante.</p> <p>Estagiário: Muito bem! E de que tipo?</p> <p>Aluno 1: Possessivo.</p> <p>Estagiário: Porquê? Porque está a indicar a posse de alguma coisa (Registo de observação 2).</p>	<p>rigorosa, como, por exemplo, <i>A que classe pertence?</i> Em vez de “O que é?”.</p>
	Progressão/ continuidade da atividades	<p>O estagiário realizou vários outros exercícios em grande grupo, na maioria dos casos, de revisão de conteúdos. Foi introduzido um conteúdo novo, os pronomes relativos, através de um exercício realizado em grande grupo e do registo da definição apresentada pelo estagiário e de exemplos para os cadernos dos alunos.</p> <p>De seguida, o estagiário distribuiu fichas de trabalho pelos alunos. Os alunos leram silenciosamente a sistematização inicial e realizaram exercícios de aplicação individualmente. A correção foi feita</p>		

		em grande grupo, tendo sido iniciada antes de vários alunos terem terminado. Os alunos copiaram as correções para os seus cadernos. O estagiário solicitou respostas a todos os alunos.		
	Sistematização/verificação de conhecimentos	A ficha de trabalho integrou uma sistematização inicial sobre as classes e subclasses dos pronomes e dos determinantes.		
<b>Dados</b>	Origem	Textos e frases construídos pelos estagiários.		
	Quantidade	Os dados são suficientes para o treino, mas insuficientes para a construção de conhecimento sobre pronomes relativos.		A quantidade de exercícios de treino é excessiva para uma única sessão.
	Qualidade	Os dados são claros e simples, mas pouco diversificados.		Predomínio de exercícios de classificação.
	Adequação	Os dados são adequados aos objetivos definidos e aos interesses dos alunos.		
<b>Implicação dos alunos na(s) tarefa(s)</b>	Clarificação dos objetivos/aprendizagens pretendidas	A sistematização inicial permitiu que os alunos se situassem face às tarefas propostas na ficha de trabalho.		

	Apresentação de um desafio	NO		
	Utilização do conhecimento implícito dos alunos	NO		
	Aplicação do método científico	NO		
	Incentivo à reflexão linguística e metalinguística	Aspeto valorizado na interação com os alunos.	<p>“Estagiário: Então, ao fim ao cabo, qual é a diferença entre pronome e determinante?  Aluno 1: Um determinante tem um adjetivo à frente.  Estagiário: É um adjetivo?  Aluno 1: Não é um nome.  Estagiário: Muito bem. Vem sempre um nome à frente [nem sempre é essa a posição].  E um pronome?  Aluno 2: É uma palavra que substitui o nome.  Estagiário: Não é o nome, é o grupo nominal.  Reparem, se eu escrever assim:  Estou a ver <u>a minha irmã mais nova</u>.  Estás a ver a <u>tua</u>? [Não foi o exemplo mais claro]  O <i>tua</i> está a substituir o quê?  Aluno 3: <i>A tua irmã mais nova</i>.  Estagiário: Muito bem. Não é só o nome <i>irmã</i>” (Registo de observação 2).</p>	
<b>Posicionamento face aos desvios dos alunos</b>	Exploração dos desvios, através da reflexão dos/ com os alunos	Aspeto valorizado na interação com os alunos.		

	Correção dos desvios, numa perspetiva de regulação e prescrição	NO		
<b>Uso de terminologia</b>	Uso dos termos metalinguísticos do Dicionário Terminológico	A terminologia metalinguística utilizada foi coerente com o Dicionário Terminológico.		
	Rigor terminológico / científico	Os conceitos foram, de um modo geral, abordados com rigor científico e terminológico. Em alguns momentos, foi evidenciada alguma dificuldade na explicitação relacionada com os determinantes e pronomes demonstrativos.		
<b>Interação</b>	Exploração das intervenções / produções dos alunos	Aspeto valorizado.		
	Envolvimento dos alunos nas decisões	NO		
<b>Modalidades de trabalho</b>	Trabalho em grande grupo	Modalidade privilegiada para a clarificação, realização de exercícios, correção e sistematização.		
	Trabalho em pequenos grupos	NO		

	Trabalho a pares	NO		
	Trabalho individualizado	Alguns dos exercícios e os registos foram realizados individualmente.		
<b>Recursos utilizados</b>	Manuais	O estagiário sugeriu aos alunos que lessem uma tabela com a sistematização dos determinantes, numa página do manual.		
	Cadernos	Utilizado para registar as correções.		
	Quadro	Utilizado para escrever algumas frases.		
	Fichas	Foi utilizada uma ficha de trabalho construída pelo grupo de estágio.		
	Obras literárias	NO		
	Apresentações em powerpoint	NO		
	Internet	NO		
	Música	NO		
	Filmes	NO		
	Cartões	NO		
	Cartazes	NO		
	Outros	NO		

NO – Não Observável

## ANEXO BF

**Classificação das atividades propostas aos alunos no âmbito da gramática**  
**MA4, Obs.2, 2.º CEB**

[illegible]

[illegible]

sem repetir a palavra <i>gato</i> ?"													
					"Qual é a diferença entre um determinant e e um pronome?"								
				"Estou a ver a <u>minha irmã mais nova</u> . Estás a ver a <u>tua</u> ? – <i>tua</i> está a substituir o quê?"									
		"I.2. As palavras a negrito pertencem a que classe de palavras?"			"Justifica a tua resposta."								Ficha de trabalho
		"I.3. Agrupa as palavras destacadas a negrito de acordo com a sua subclasse a que <b>pertencem</b> "											
"I.4. No texto abaixo, retirámos alguns determinant es. Completa-o, seguindo as instruções."									X				
		"II.2. As			"Justifica a								



		palavras a negrito pertencem a que classe de palavras?"			tua resposta."								
		"II.3. Agrupa as palavras destacadas a negrito de acordo com a sua subclasse a que pertencem"											
		"III.2. Observa o exemplo e preenche a tabela com os determinant es e pronomes que estão a negrito em cada uma das frases." (classificação )											
		"III.3. Classifica quanto à sua subclasse os determinant es e pronomes que encontraste."											
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>24</b>

## ANEXO BG

### Grelha de Análise de Observação

**Participante:** MA4 **Local:** EB1

**Ano de escolaridade:** 1.º

**Data:** 7/5/2014 **Duração:** 1 h

**Planificação:** Objetivos: “Identificar os sons da língua; Descobrir regularidades fonéticas; Estabelecer correspondências entre sons e letra(s)....”

**Sumário:** Não foi escrito.

**Observações:** A sessão foi centrada no conhecimento explícito da língua e na leitura.

Categorias	Subcategorias	Descrição geral	Exemplos	Inferências/ Comentários
Conteúdos	Coerência relativamente à planificação/ sumário	De um modo geral, os conteúdos trabalhados na sessão foram coerentes com o que fora definido na planificação, com a exceção do <i>gr</i> , que não tinha sido incluído na planificação.		
	Plano sintático	NO		
	Plano das classes de palavras	NO		
	Plano morfológico	NO		

	Plano discursivo, textual	NO		
	Plano lexical, semântico	NO		
	Plano fonológico	Sons <i>pr, cr, br, tr, fr, dr, gr</i>		
	Plano da representação gráfica e ortográfica	Grafia dos sons <i>pr, cr, br, tr, fr, dr, gr</i>		
<b>Contextualização</b>	a partir do texto	As tarefas presentes na ficha de trabalho foram introduzidas a partir de trava/ destrava línguas, textos de tradição oral.	Exemplo: “Grupo I 1) Ler os destrava línguas 2) Rodeia as palavras do texto (pr, br, cr, tr, gr, fr)” (Ficha de trabalho).	
	a partir da frase	NO		
	a partir da palavra	Alguns exercícios foram contextualizados a partir da <i>palavra</i> .	“1.1. Procura na sopa de letras as seguintes palavras...” (Ficha de trabalho)	
	a partir de outra(s) unidade(s) linguística(s)	Em alguns momentos, os grupos <i>pr, cr, br, tr, fr</i> , foram as unidades de contextualização.	“Olhem, eu quero uma palavra para o <i>pr</i> ”.	
<b>Tipo de atividade</b>	Construção de conhecimento	NO		
	Treino	A sessão incluiu, essencialmente, atividades de treino.		
	Avaliação	NO		
	Mobilização para outras competências	Registou-se uma tentativa de articulação entre a leitura e o		Apesar de a ficha de trabalho integrar exercícios de

		conhecimento explícito.		compreensão da leitura e de conhecimento explícito, a articulação entre estes não vai além da utilização do mesmo texto-fonte e da ocorrência de palavras com os grupos consonânticos trabalhados.
<b>Sequenciação das atividades</b>	Forma de iniciar as atividades	O estagiário iniciou a sessão com uma ativação de conhecimentos prévios, através do questionamento sobre o trabalho desenvolvido durante a semana e da solicitação de palavras que contivessem os sons trabalhados. Foi escrevendo no quadro as palavras que os alunos foram dizendo.	<p>“Estagiário: O que é que nós estivemos a dar esta semana. Quais foram os sons do português?</p> <p>Aluno 1: Par...</p> <p>Estagiário: Par? <i>Pr!</i></p> <p>Aluno 2: <i>Vr, pr...</i></p> <p>Aluno 3: <i>Ter.</i></p> <p>Estagiário: Olhem, eu quero uma palavra para o <i>pr</i>.</p> <p>Aluno 4: Fraca.</p> <p>Estagiário: Fraca? Franca é para o quê. Para o F...?</p> <p>Aluno 4: <i>Fr.</i></p> <p>O estagiário escreveu: <i>Fraca</i></p> <p>Estagiário: Muito bem. Agora, eu quero uma para o <i>pr</i>.</p> <p>Aluno 5: Prato....” (Registo de observação 3).</p>	Foi relevante a ativação de conhecimentos prévios, tendo permitido que os alunos se situassem face ao trabalho.
	Progressão/ continuidade da atividades	Posteriormente, os alunos realizaram uma ficha de trabalho. Começaram por escrever o nome e treinar a leitura dos textos individualmente. Os textos		

		seriam lidos num concurso de leitura, num momento subsequente. Depois, pediu a alguns dos alunos que estavam com o dedo no ar para lerem os textos em voz alta. De seguida, foi clarificando o que se pretendia em cada exercício e deu tempo para que os alunos os realizassem, a pares. Foi circulando pela sala a apoiar os alunos e incentivando-os a entreajudarem-se. Corrigiram os exercícios em grande grupo.		
	Sistematização/verificação de conhecimentos	Além da correção conjunta, não se registaram momentos de sistematização/verificação de conhecimentos.		
<b>Dados</b>	Origem	Textos de tradição oral e palavras selecionados pelo grupo de estágio (ficha de trabalho) e ditas pelos alunos (momento inicial)		
	Quantidade	Os dados foram, de um modo geral, suficientes para o treino das correspondências grafo-fonológicas		

		trabalhadas. Só foi apresentado um dado para o grupo consonântico <i>dr</i> .		
	Qualidade	Os dados foram simples, claros e interessantes, mas os exercícios foram pouco diversificados.		Exercícios de produção (7) e de reconhecimento (2)
	Adequação	Os dados foram adequados, mas pouco diferenciados.		
<b>Implicação dos alunos na(s) tarefa(s)</b>	Clarificação dos objetivos/aprendizagens pretendidas	A ativação de conhecimentos prévios permitiu a clarificação dos objetivos/aprendizagens pretendidas.		
	Apresentação de um desafio	A preparação da leitura dos destrava línguas para o concurso de leitura funcionou como um desafio.		
	Utilização do conhecimento implícito dos alunos	O estagiário pediu que os alunos dissessem palavras que contivessem os sons trabalhados.		
	Aplicação do método científico	NO		
	Incentivo à reflexão linguística e metalinguística	O questionamento oral dos alunos levou a que refletissem. No entanto, essa reflexão não foi além da produção de palavras. A ficha de trabalho não favoreceu estes	Exemplo de desvio pouco explorado: "Estagiário: Olhem, eu quero uma palavra para o <i>pr</i> . Aluno 1: Fraca. Estagiário: Fraca? Franca é para o quê. Para o F...? Aluno 1: Fr. O estagiário escreveu: <i>Fraca</i>	Teria sido importante explorar questões relacionadas com a discriminação auditiva, a articulação ou a consciência intrassilábica de forma a

		processos metacognitivos, sendo privilegiados exercícios simples, de reconhecimento, em detrimento dos mais complexos, de explicitação.	Estagiário: Muito bem. Agora, eu quero uma para o <i>pr</i> . Aluno 2: Prato” (Registo de observação 3).	responder a algumas dificuldades evidenciadas pelos alunos.
<b>Posicionamento face aos desvios dos alunos</b>	Exploração dos desvios, através da reflexão dos/ com os alunos	Aspeto pouco observado.	Exemplo de desvio não explorado: “Estagiário: Quero uma para o <i>br</i> . Aluno 1: <i>Brenardo</i> . O estagiário começou a escrever, parou. Disse: - <i>Brenardo? É Bernardo, não é?”</i> (Registo de observação 3).	
	Correção dos desvios, numa perspetiva de regulação e prescrição	NO		
<b>Uso de terminologia</b>	Uso dos termos metalinguísticos do Dicionário Terminológico	De um modo geral, a terminologia gramatical foi pouco frequente.	Exemplo de situação em que a utilização de metalinguagem facilitaria a compreensão da tarefa: “Perante o exercício I.2 da ficha de trabalho – “Rodeia nas palavras do texto ( <i>pr, br, cr, tr, gr, fr</i> )”, vários alunos colocaram questões, não tendo compreendido o que deveriam	Em algumas situações, este fator interferiu de forma negativa na compreensão do enunciado.

			fazer. O estagiário leu uma parte do texto e exemplificou” (Registo de observação 3).	
	Rigor terminológico / científico	<p>De um modo geral, os conteúdos foram abordados com recurso a terminologia do foro comum, sem utilização de metalinguagem específica. Em alguns momentos, registaram-se fragilidades no discurso do estagiário.</p> <p>A ficha de trabalho integra alguns problemas na formulação linguística dos exercícios</p>	<p>Exemplos de fragilidades no discurso de estagiário: referiu-se a si próprio na terceira pessoa do singular e disse “Já meteu o nome?”.</p> <p>Exemplo de problema de formulação linguística (uniformização de categorias gramaticais nas questões, utilização de parêntesis, seleção categorial): “Grupo I</p> <p>1) <b>Ler</b> os destrava línguas</p> <p>2) <b>Rodeia</b> nas palavras do texto (pr, br, cr, tr, gr, fr)” (Ficha de trabalho).</p>	
<b>Interação</b>	Exploração das intervenções / produções dos alunos	Aspeto pouco observado.		
	Envolvimento dos alunos nas decisões	NO		
<b>Modalidades de trabalho</b>	Trabalho em grande grupo	A ativação de conhecimentos prévios e revisão inicial, a clarificação e a		



		correção das atividades foram feitas em grande grupo.		
	Trabalho em pequenos grupos	NO		
	Trabalho a pares	A ficha de trabalho foi realizada a pares.		Além do trabalho a pares, o estagiário incentivou a cooperação e a ajuda entre os alunos dos vários grupos.
	Trabalho individualizado	Os registos e a preparação da leitura foram realizados individualmente.		
<b>Recursos utilizados</b>	Manuais	NO		
	Cadernos	O caderno foi utilizado para os registos.		
	Quadro	O estagiário escreveu as palavras que os alunos disseram no primeiro momento e as correções dos exercícios da ficha de trabalho no quadro.		
	Fichas	Foi utilizada uma ficha de trabalho.		
	Obras literárias	Foram utilizados textos de tradição oral.		
	Apresentações em powerpoint	NO		

	Internet	NO		
	Música	NO		
	Filmes	NO		
	Cartões	NO		
	Cartazes	NO		
	Outros	NO		

NO – Não Observável

## ANEXO BH

### Classificação das atividades propostas aos alunos no âmbito da gramática MA4, Obs. 3, 1.º CEB

Exercício	Atividade de Reconhecimento	Atividade de Explicação							Atividade de Produção				Suporte
		Classificação	Definição/ regra	Explicação do valor linguístico (semântico, textual, lógico)	Justificação ou explicação de regras ou definições	Observação / manipulação de dados	Explicação e verificação de hipóteses	Generalização/ conclusões	P	S	F	T	
Palavras com <i>pr</i>									X				Oralmente, quadro (registo)
Palavras com <i>fr</i>									X				
Palavras com <i>tr</i>									X				
Palavras com <i>gr</i>									X				
Palavras com <i>br</i>									X				
Palavras com <i>pr</i>									X				
Palavras com <i>cr</i>									X				
	"I. 2. Rodeia as palavras do texto (pr, br, cr, tr, gr, fr)"												Ficha de trabalho
	"III. 1.1. Procura na sopa de letras as seguintes palavras: (cromo) (frio) (madrinha) (triste) (branco) (primo)"												
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>9</b>

## ANEXO BI

### Grelha de Análise de Observação

**Participante:** MA4 **Local:** EB1

**Ano de escolaridade:** 1.º

**Data:** 19/5/2014

**Duração:** 1h

**Planificação:** Descritores de desempenho: “Identificar o número de sílabas de uma palavras; Organizar as palavras de acordo com o seu número de sílabas”.

**Sumário:** Não foi escrito.

**Observações:** Depois de uma rotina inicial (“Ler, mostrar e contar”) e da escrita do abecedário, a sessão foi dedicada ao conhecimento explícito da língua.

Categorias	Subcategorias	Descrição geral	Exemplos	Inferências/ Comentários
Conteúdos	Coerência relativamente à planificação/ sumário	A sessão decorreu como planificado, tendo sido abordados os conteúdos previamente previstos.		
	Plano sintático	NO		
	Plano das classes de palavras	NO		
	Plano morfológico	NO		
	Plano discursivo, textual	NO		
	Plano lexical, semântico	NO		
	Plano fonológico	Sílaba, monossílabo, dissílabo,		Foi utilizada a metalinguagem

		trissílabo		explícita <i>monossílabo, dissílabo e trissílabo</i> .
	Plano da representação gráfica e ortográfica	NO		
<b>Contextualização</b>	a partir do texto	NO		
	a partir da frase	NO		
	a partir da palavra	Os exercícios foram contextualizados a partir da unidade <i>palavra</i> .	Exemplo: “Agora, vou pedir aos meninos que digam quantas sílabas têm estas palavras” (Registo de observação 4).	
	a partir de outra(s) unidade(s) linguística(s)	NO		
<b>Tipo de atividade</b>	Construção de conhecimento	Foi introduzida metalinguagem nova (monossílabo, dissílabo, trissílabo)		
	Treino	Foram exercitadas a segmentação de palavras em sílabas e a identificação do número de sílabas de palavras.		
	Avaliação	NO		
	Mobilização para outras competências	NO		
<b>Sequenciação das atividades</b>	Forma de iniciar as atividades	O estagiário escreveu seis palavras no quadro e pediu aos alunos que as lessem em voz alta.	Palavras: pai presente pá bolota bola mala	

	Progressão/ continuidade da atividades	De seguida, solicitou a vários alunos que dissessem quantas sílabas tinha cada palavra e que dividissem as palavras em sílabas. Depois, introduziu os termos <i>monossílabo(s)</i> , <i>dissílabos</i> e <i>trissílabo(s)</i> . Escreveu onze palavras no quadro e desenhou uma tabela com três colunas, intituladas <i>monossílabos</i> , <i>dissílabos</i> e <i>trissílabos</i> . Pediu a vários alunos que fossem ao quadro escrever as palavras na coluna adequada e que dividissem as palavras em sílabas.	Novas palavras: fruta   prato   sol   cobra pé   cavalo   aula   rei   caneta foca   banana			
	Sistematização/ verificação de conhecimentos	A tabela foi copiada pelos alunos nos seus cadernos, funcionando como uma sistematização.		Monossílabas	Dissílabas Pra/to	Trissílabas
<b>Dados</b>	Origem	Palavras selecionadas pelo grupo de estágio				
	Quantidade	Os exercícios foram apresentados em quantidade suficiente				
	Qualidade	Os dados são, de um modo geral, claros e simples				

	Adequação	Os dados são adequados		
<b>Implicação dos alunos na(s) tarefa(s)</b>	Clarificação dos objetivos/aprendizagens pretendidas	NO		
	Apresentação de um desafio	NO		
	Utilização do conhecimento implícito dos alunos	Aspeto pouco explorado.		
	Aplicação do método científico	NO		
	Incentivo à reflexão linguística e metalinguística	Aspeto pouco observado	Exemplo do pouco incentivo à reflexão: “Estagiário: Então vá. Já sabem o que é para fazer... Aluna (B.): Eu não percebi. Estagiário: B., anda cá ao quadro explicar o que é para fazer. A B. foi ao quadro fazer o exercício com a palavra <i>banana</i> . Mas, na verdade, quem explicou foi o estagiário [antecipou-se]” (Registo de observação 4).	
<b>Posicionamento</b>	Exploração dos desvios,	Aspeto pouco observado.		

<b>face aos desvios dos alunos</b>	através da reflexão dos/ com os alunos			
	Correção dos desvios, numa perspetiva de regulação e prescrição	NO		
<b>Uso de terminologia</b>	Uso dos termos metalinguísticos do Dicionário Terminológico	De um modo geral, a terminologia metalinguística foi consistente com o Dicionário Terminológico, com algumas diferenças face ao programa no que se refere ao ensino explícito de alguns termos: monossílabo(s), dissílabo(s), trissílabo(s), só previsto a partir do 3.º ano.	<p>Exemplo de ensino explícito de terminologia gramatical:  “Estagiário: Sabem que há um nome que se dá às palavras que só têm uma sílaba? Então, estas palavrinhas que têm só uma sílaba chamam-se monossílabas. Então, o X. vai escrever aqui.</p> <p>Escreveu.</p> <p>Estagiário: Então, monossílabos são as palavras que têm só...?  Vários alunos: Uma sílaba.  Estagiário: Então, as palavras que têm duas sílabas também têm um nome. T. Como é que se chamam?</p> <p>Os alunos não sabiam.</p> <p>Estagiário: Quem sabe? Eu vou dar o início. Di... Dissí... Dissíla....  Vários alunos: Dissílabas.</p> <p>Seguiu o mesmo raciocínio para as palavras com três sílabas.  Os alunos disseram <i>trissílabas</i>.</p>	Ensino os termos de forma incorreta: monossílabas em vez de monossílabos, dissílabas em vez de dissílabos e trissílabas em vez de trissílabos.



			Escreveu <i>dissílabas</i> e <i>trissílabas</i> , no quadro.” (Registo de observação 4).	
	Rigor terminológico / científico	Os conceitos foram, de modo geral, abordados com rigor. O estagiário evidenciou algumas fragilidades no seu discurso, relacionadas com a utilização de metalinguagem, com a correção linguística ou com a pessoa do discurso.	Exemplo de fragilidade relacionada com a utilização de metalinguagem: “O estagiário pediu aos alunos que dividissem as palavras “com um tracinho” a separar as sílabas e que as colocassem no quadro” (Registo de observação 4).  Exemplo de problema de correção linguística: “Metam o tracinho.... Metam as palavras no quadro” (Registo de observação 4).  Exemplo de inadequação da pessoa do discurso utilizada: “O X.  referiu-se a si próprio na terceira pessoa  vai começar aqui a escrever uma coisa, mas não é para passar” (Registo de observação 4).	
<b>Interação</b>	Exploração das	Aspeto pouco observado.	Exemplo de intervenção não	

	intervenções / produções dos alunos		explorada: “Alguns meninos disseram que <i>pai</i> tinha duas sílabas. Não aceitou, mas não explorou a questão. Prosseguiu: - Muito bem, nós, então, temos palavras que têm uma sílaba, como <i>pai</i> e <i>pá...</i> ” (Registo de observação 4).	
	Envolvimento dos alunos nas decisões	NO		
<b>Modalidades de trabalho</b>	Trabalho em grande grupo	Foi a modalidade privilegiada para a realização das atividades.		
	Trabalho em pequenos grupos	NO		
	Trabalho a pares	NO		
	Trabalho individualizado	Os registos foram feitos individualmente.		
<b>Recursos utilizados</b>	Manuais	NO		
	Cadernos	Os alunos registaram a tabela de sistematização nos seus cadernos.		
	Quadro	O estagiário e os alunos utilizaram o quadro para fazerem os exercícios.		
	Fichas	NO		

	Obras literárias	NO		
	Apresentações em powerpoint	NO		
	Internet	NO		
	Música	NO		
	Filmes	NO		
	Cartões	NO		
	Cartazes	NO		
	Outros	NO		

NO – Não Observável

## ANEXO B1

**Classificação das atividades propostas aos alunos no âmbito da gramática  
MA4, Obs.4, 1.º CEB**

[illegible]

## Anexo BK

### Análise Geral das Observações

Categoria	Subcategoria	2.º CEB					1.º CEB					Total
		M A 1	MA 2	MA 3	MA 4	T	M A1	M A2	M A3	M A4	T	
Conteúdos	Coerência relativamente à planificação/sumário	2	2	2	2	8	2	1	1	1	5	13
	Plano sintático	0	0	2	0	2	0	0	1	0	1	3
	Plano das classes de palavras	0	2	2	2	6	1	2	1	0	4	10
	Plano morfológico	1	2	2	2	7	1	0	1	0	2	9
	Plano discursivo, textual	1	2	2	0	5	0	1	1	0	2	7
	Plano lexical, semântico	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	2
	Plano fonológico	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2
	Plano da representação gráfica e ortográfica	1	1	1	0	3	2	0	1	1	4	7
	Plano da língua, variação e mudança	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Contextualização	a partir do texto	2	1	2	2	7	2	2	2	1	7	14
	a partir da frase	2	2	2	2	8	2	1	1	1	5	13
	a partir da palavra	2	2	2	1	7	2	2	2	2	8	15
	A partir de outras unidades linguísticas	0	0	0	0	0	2	0	0	1	3	3
Tipo de atividade	Construção de conhecimento	2	0	0	1	3	2	0	0	1	3	6
	Treino	1	1	2	2	6	2	1	1	2	6	12
	Avaliação	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	Mobilização para outras competências	0	2	2	1	5	2	2	1	1	6	11
Sequenciação das atividades	Percurso dedutivo	0	0	1	2	3	0	0	0	0	0	3
	Percurso indutivo	2	0	0	1	3	2	0	0	1	3	6
	Sistematização/ verificação de	2	1	1	2	6	2	2	1	1	6	12

	conhecimentos											
Dados	Dados selecionados/ construídos pelos estagiários	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	16
	Produções/ recolha dos alunos	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
	Dados em quantidade adequada	0	1	2	0	3	2	2	2	2	8	11
	Dados necessários	0	1	1	2	4	2	2	0	1	5	9
	Dados simples, claros e adequados	2	2	1	2	7	2	2	2	2	8	15
	Dados organizados mediante o princípio da progressão	2	1	0	0	3	2	1	0	1	4	7
Implicação dos alunos nas tarefas	Clarificação dos objetivos/ das aprendizagens pretendidas	2	1	0	2	5	0	0	1	1	2	7
	Apresentação de um desafio	2	2	0	1	5	2	0	1	1	4	9
	Utilização do conhecimento gramatical implícito dos alunos	0	0	0	1	1	1	0	0	1	2	3
	Aplicação do método científico	0	0	0	1	1	2	0	0	0	2	3
	Incentivo à reflexão linguística e metalinguística	1	2	0	2	5	2	2	0	1	5	10
Posicionamento face aos desvios dos alunos	Exploração dos desvios, através da reflexão dos/ com os alunos	1	1	0	2	4	2	1	0	0	3	7
	Correção dos desvios, numa perspetiva de regulação e prescrição	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Uso de terminologia	Uso dos termos metalinguísticos do Dicionário Terminológico	2	0	2	1	5	2	2	2	1	7	12
	Rigor terminológico / científico	2	2	1	1	6	2	1	1	1	5	11
Interação	Exploração das intervenções / produções dos alunos	1	1	0	2	4	2	0	0	0	2	6
	Envolvimento dos alunos nas decisões	0	1	0	0	1	2	0	0	0	2	3
Modalidades de trabalho	Trabalho em grande grupo	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	16
	Trabalho em pequenos grupos	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	2
	Trabalho a pares	1	0	0	0	1	1	0	1	1	3	4
	Trabalho individualizado	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	16
Recursos utilizados	Manuais/ livros de exercícios	1	1	2	1	5	0	0	0	0	0	5
	Gramáticas/ dicionários, etc.	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	2
	Quadro	2	1	2	2	7	2	2	2	2	8	15

	Cadernos	2	2	2	2	8	2	1	1	2	6	14
	Fichas feitas pelos professores estagiários	2	0	0	2	4	1	2	1	1	5	9
	Laboratórios gramaticais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Obras literárias	1	1	0	1	3	2	2	0	1	5	8
	Apresentações/ jogos em powerpoint	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	2
	Internet	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Música	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Filmes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Cartões	0	0	0	0	0	2	0	1	0	3	3
	Cartazes	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
	Outros	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1

## ANEXO BL

### Análise de conteúdo entrevista MA1

1ª fase: recorte das unidades de registo e transformação em indicadores

Unidades de Registo	Indicadores	UR/ I
Quando comecei a ouvir falar nessa expressão, vá – chamemos-lhe ‘expressão’, pensei um bocadinho. Tentei perceber porque é que isso acontecia, porque é que se chamava assim. E, de facto, acho que faz... faz sentido. Hmmm, porque... Especialmente na parte do ‘explícito’, não é? Porque há já um conhecimento implícito e, portanto, o que se tenta é chegar, portanto, ao conhecimento explícito. Aproveitar o implícito, e depois partir para o.../ Considero que... que.... sim, que sim	Afirmação da adequação da designação <i>CEL</i> devido ao trabalho de explicitação do conhecimento gramatical implícito	1
O conhecimento implícito dos alunos deve.... o ponto de partida para tudo o resto, não é?	Perspetivação do conhecimento intuitivo como ponto de partida das atividades	1
Parece-me é que, neste tipo de estrutura, tem que se ter muito em consideração os pré-requisitos, não é? Porque se não fizemos essa... exato, aqui, esta ‘consciência’... aqui, o grupo verbal, etc... Os alunos já têm que ter alguns conhecimento pré-adquiridos, porque, senão, torna-se de difícil implementação.	Reconhecimento da necessidade de se ter em consideração os conhecimentos prévios dos alunos	2
Estou a imaginar-me a colocar em prática atividades como as do GIP-CEL  Com as devidas precauções que já disse... que já referi		



E, às vezes, pode ser é difícil... Portanto, nem que seja um diagnóstico e, depois, se não acompanhamos a turma sempre, é mais difícil fazer este trabalho.	Atribuição de um grau de dificuldade elevado à operacionalização de percursos indutivos	1
Hmmm... A estrutura, porque acaba por... Portanto, coloca uma questão inicial. Isso leva o aluno, logo, a tentar ter algumas ideias: “O que é que vamos descobrir com isto?”. E, depois, a própria estrutura que leva... portanto, vai conduzindo o aluno àquilo que... ao objetivo da ficha, da...	Valorização da estrutura de percursos indutivos	2
Pois, termina sempre com uma conclusão – no fundo, com a parte importante que há a destacar, que o aluno deverá ter aprendido, [		
Sim  estou a imaginar-me a colocar em prática atividades como a do GIP-CEL	Desejo de colocar em prática atividades de natureza indutiva	1
.... não faz sentido dizer que aplica uma coisa que por vezes não considera apropriado. Portanto, se não é apropriado, não se deve utilizar, evidentemente. E, depois, esta parte: “prosseguir as atividades do manual”... Isto, só por si, pode não ser mau, não é? Mas tem é que ser apropriado e adequado à situação... O seguir só as atividades do manual, só porque é o manual, e porque temos de seguir, não me parece que faça muito sentido. Porque pode não ser adequado. Não é... N\... Pode não ser o mais adequado para aquela situação, para aqueles alunos...	Discordância face à utilização do manual como uma planificação a seguir do princípio ao fim	1
Ah, este professor ‘B’, aqui... há, aqui, uma parte que, também, não me faz sentido, que é: “considera que o ensino da gramática e o conhecimento gramatical não fazem melhorar as capacidades educativas dos alunos, nos usos oral e escrito da	Reconhecimento da influência do conhecimento gramatical sobre as outras competências linguísticas	1

língua". Isto, para mim, não me faz sentido. Claro que faz melhorar, no meu entender.		
Ah, e: "os conteúdos gramaticais serão aqueles que surgem das situações comunicativas" ... Quero dizer, poderão ser, mas não... Penso eu que não se deve limitar só a isso o ensino da gramática, não é? Porque... porque, senão, também não... acho eu, que não saímos do mesmo. Portanto, só explorar aquilo, acabam por não ter o contacto com outras situações, para poderem melhorar. Depois...	Valorização da sistematicidade e estruturação no trabalho do CEL	1
Este professor 'C', parece-me, assim, mais... Hmm... Como é que eu hei de explicar? ((risos)) Estruturado mas, se calhar, demasiado estruturado, porque, também, parece-me, aqui, que não tem em consideração o que os alunos já sabem – apesar de não estar, aqui, assim, explicitamente, isso... Mas... se u\... Não ut\... Portanto, não leva os alunos a tentar descobrir. Parece-me que aquele tipo de... que me mostrou, há pouco, daquelas atividades, se calhar não... este professor não ia utilizar, porque parece-me que há uma parte mais teórica e, depois, logo, a aplicação. Não há a descoberta que poderá... que faz... que é vantajosa, não é? Para os alunos. Depois, o 'D'...	Postura crítica face a uma abordagem expositiva da gramática	1
Esta parte, aqui, de a gramática ser uma área de discussão e descoberta, é o que me parece que... que realço... que, para mim, se destaca mais. De facto, parece-me que deve ser de... de mais descoberta.	Valorização das aprendizagens por reflexão e descoberta	2
Aqui a parte de falar sobre gramática... Pois, isto não sei se é assim tão fácil de atingir, mas... O objetivo poderá ser bom, agora, a mim, parece-me que mui\... – e, da experiência que tenho, e o que seria mais... Sim, é importante que eles... que os alunos saibam falar do assunto		

Por isso é que, depois, também se chamam os 'laboratórios gramaticais', não é? Essa própria terminologia parece-me adequada e interessante porque é mais... leva, mais, os alunos a descobrir.	Adequação da terminologia "laboratório gramatical"	1
....mas, especialmente, que o apliquem. Que consigam transportar, depois, esses conhecimentos para a prática e que utilizem isso no... até no dia a dia. Portanto, que... como dizia o outro professor, lá atrás, tanto possa ser útil, depois, para aplicar	Reconhecimento da importância da mobilização do conhecimento gramatical para outros contextos de uso	2
.... que possa ser utilizado nas situações do dia a dia.		
Se bem que esta última parte o ensino de terminologia gramatical aos alunos , é de difícil	Atribuição de dificuldade ao ensino da terminologia gramatical aos alunos	1
Agora, neste último estágio de primeiro ciclo, não foi o foco... não foi, muitas vezes foco, porque não estava, explicitamente.... Pois, não estava, explicita\... Nós temos de seguir as orientações da professora, não é? E, portanto, nessa\....E, nessas orientações, a parte da gramática não estava, explicitamente... Não havia, assim, propriamente, momentos dedicados a essa parte. Portanto, concretamente, planejados, especificamente, gramática	Desvalorização da gramática face às restantes competências nucleares pelo professor cooperante do 1.º ciclo	1
....houve para aí umas três  sessões focalizadas no CEL no 1.º ciclo .	Poucas sessões focalizadas no CEL no 1.º ciclo	1
Se calhar, duas por semana. Poderei estar a exagerar, mas houve bastantes.	Muitas sessões focalizadas no CEL no 2.º ciclo	1
Pois, mas não foi, de certeza. E eu nem sei.... se chegaria a cinco. Nem sei se chegou a cinco por cento.	Pouco tempo letivo dedicado ao CEL no 1.º ciclo	2

Agora foi muito pouco.		
Não, o segundo ciclo foi já... Deve ter atingido os vinte por cento ou mais.  Possivelmente, mais, sim. Sim, sim, sim.	Percentagem elevada de tempo letivo dedicado ao CEL no 2.º ciclo	3
Mais... não muito mais, mas... possivel\... Sei lá. Vinte e cinco, trinta, talvez.		
No segundo ciclo, sim. Porque, trabalhámos mais vezes.		
Ah! Foi a orientação, mesmo, da professora.... cooperante....	Seleção de conteúdos, estratégias e metodologias feita de acordo com a orientação da professora cooperante	3
é que foi mesmo a orientação		
Pois. Temos, sempre, porque... As turmas são deles e temos, sempre, muito... Temos que... No fundo, às vezes, não podemos fazer exatamente aquilo que queremos. ((risos))		
No segundo ciclo, como fomos... tivemos muito pouca orientação, nesse sentido, foi dentro do que sabíamos que eles já tinham trabalhado e do que, ainda, havia a trabalhar, do quinto ano, que...	Menor orientação para o trabalho do CEL por parte da professora cooperante no 2.º ciclo	2
Não   não houve muita orientação da cooperante, além da seleção de conteúdos . Era mais em termos de conteúdos		
... Isso aconteceu, mais, no segundo ciclo	Menor receptividade face às propostas dos estagiários no 2.º ciclo	1

....e porque, também, não fazem... Não... A prática deles, a nível de CEL não é propriamente esta que nós aprendemos aqui, portanto... Às tantas é melhor não comentarem porque	Diferenciação das práticas dos cooperantes do 2.º ciclo das aprendizagens realizadas na formação inicial	1
Sim. Foram as .... metas	Utilização das metas curriculares para a seleção de conteúdos	1
No segundo ciclo foi o .... sintático, o morfológico....	Incidência nos planos sintático e morfológico no 2.º ciclo	1
No primeiro, foi um bocado isso  o plano da representação gráfica e ortográfica .	Incidência no plano da representação gráfica e ortográfica no 1.º ciclo	1
Sim, o sintático....	Incidência no plano sintático no 1.º ciclo	1
Sim  morfológico .	Incidência no plano morfológico no 1.º ciclo	1
Não. Isso não havia, não. Não houve, assim, rotina.	Inexistência de rotinas ou regularidades na sequenciação do trabalho das várias competências linguísticas	2
Não		
Quero dizer, assim, do que me lembro, era tentar – mais, agora, no primeiro ciclo, tentar relembrar o que eles já sabiam, relacionado com o que íamos trabalhar. Portanto... Se bem que, à partida, já tinha feito isso, não é? Mas, para introduzir, um bocado. Para tentar que eles relembressem e, depois, é que passávamos à parte prática. E, depois, no fim, tentávamos fazer, assim, um... uma... uma conclusão, um apanhado global das ideias.	Sequenciação das atividades de CEL a partir da ativação de conhecimentos prévios e de uma sistematização final, no 1.º ciclo	1

No segundo ciclo, era mais a parte mais prática	Mais exercícios de treino no 2.º ciclo	1
Aí, utilizámos mais fichas de trabalho e...	Utilização de mais fichas de trabalho no 2.º ciclo	1
... Acho que eram... Praticamente, acho que foram todos, individualmente.	Exercícios realizados individualmente (no 2.º ciclo)	1
Portanto, a própria ficha tentava que eles fossem aumentando os conhecimentos	Atividades organizadas mediante o princípio da progressão	1
tentávamos que os alunos  fossem descobrindo. E, depois, também havia uma conclusão e, no final, fazíamos a  sistematização	Tentativa de operacionalização de aprendizagens por descoberta, em pequenos passos	1
Sim. Para a parte da leitura, por exemplo	Criação de situações de mobilização de conhecimento gramatical para a leitura	1
texto descritivo. Portanto, primeiro, eles tinham já escrito um texto sem... Foi... serviu de diagnóstico, não é? Sem.... sem explicar nada. Depois, fomos trabalhando a estrutura do texto descritivo e, aí, trabalhámos a vírgula – a utilização da vírgula, na enumeração. E, depois... Portanto, depois de fazer essa atividade, então, já tiveram que escrever textos descritivos. Portanto, supostamente.... tinha de mobilizar... Exatamente. É assim. Foi assim.	Criação de situações de mobilização de conhecimento gramatical para a escrita	1
Tentámos fazer mais de construção de conhecimento....	Predomínio de atividades de construção de conhecimento	1
....e, depois, de treino	Predomínio de atividades de construção de treino	1
Avaliação, assim, logo diretamente, não propriamente...	Não realização de atividades especificamente criadas para a avaliação	1

Sim   criámos atividades de mobilização do CEL para outras competências	Realização de atividades de mobilização do CEL para outras competências	1
Só depois, na parte da... quando aplicavam, é que fazia.... a avaliação.	Avaliação das aprendizagens no âmbito do CEL a partir de atividades de mobilização de conhecimento gramatical para outras competências	1
utilizei   a gramática	Utilização de gramáticas para preparação das aulas	1
Por acaso, não. Não, não   recorri ao DT no 1.º ciclo  .	Não consulta do DT no 1.º ciclo	1
cheguei a consultar   O DT	Utilização do DT	1
Estou a mentir. No segundo ciclo   consultei o DT	Consulta do DT no 2.º ciclo	1
	Reconhecimento do GIP-CEL	1
Chegámos a utilizar jogos, mas mais para treino	Utilização de jogos, para treino	1
E, depois, foi várias fichas de trabalho	Utilização de fichas de trabalho	1
Era ao contexto e àquilo que tínhamos que trabalhar, não é? Ao que... Tentámos... Hmmm... Quero dizer, nós não seleccionámos, propriamente. Não utilizámos, na íntegra, nenhum já... já feito.	Adaptação/ construção de materiais seleccionados ao contexto	3
Inspirávamo-nos e adaptávamos, sempre, porque é difícil utilizar como está.		
Porque, às vezes, ou porque eram muito extensos, ou porque os objetivos não eram todos, exatamente, os que nós pretendíamos trabalhar		
Nessas fichas de trabalho, nesses roteiros, tentávamos levá-los a isso   a refletirem e a descobrirem as regras e estruturas gramaticais por si próprios	Incentivo à realização de aprendizagens por reflexão e descoberta	2

Com questões e com... Lançando desafios, para eles tentarem relacionar aspetos, para eles próprios tentarem chegar à regra ou a alguma conclusão		
.... estou-me a lembrar do ‘Observa’ ou ‘Compara’. Mais nesse sentido.	Apresentação de tarefas de observação e comparação de dados	1
Tínhamos várias palavras e, depois, tentei.... Pois. Era uma imagem num ( ). Tentei que eles... comparassem, no fundo, as palavras, e o que é que tinha alterado, de uma palavra para a outra. Mas, foi mais, assim, em grande grupo, essa... Aqui... Aliás, no primeiro ciclo, até não trabalhámos, assim, propriamente, fichas. E, portanto, tentámos que eles... que eles.... descobrissem as diferenças... E, depois, a partir dali, de\... tentei que eles dessem outros exemplos, que respeitassem aquelas... aquela regra. E eles perceberam que estávamos a falar do plural, não é? Porque alguns já... Eles conheciam a... as.... palavras.... Portanto, perceberam o que é que era. E, depois, a partir dali, tentámos perceber algumas regras da formação do plural, mas, como era primeiro ano, também não foi muito... Parti, mais, daquilo que eles... Depois, fizemos uma sistematização dessas regras. Não todas. Não foi ( ) tudo, assim, exaustivo....		
Fazia... Quero dizer, algumas dessas fichas – mais no segundo ciclo, pois... Tínhamos... Acho que tínhamos grelhas de... de.... observação, que nós corrigimos algumas. Portanto, fizemos, mesmo, um... um.... Mas chegámos a corrigir, mesmo, um.... Depois recolhemos, e preenchemos.	Dificuldade em explicar como foi feita avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito do CEL	1
O meu grau de preparação para a leção do CEL  É... razoável, bom. Está, ali, na fronteira.	Atribuição de um grau razoável à sua preparação para a leção do CEL	1
Por causa da nova terminologia, que ainda tenho muitas lacunas. E tento atualizar-me, mas... demora o seu tempo.	Necessidade de atualização face à “nova” terminologia	5



Pois, é mais isso. Mais em termos de atualização de terminologia		
Ainda leva... ainda vai levar, assim, uns tempos a estudar para... Pronto. Já tenho uma ideia. Já percebi, mais ou menos, mas, para ter mesmo segurança absoluta...		
Com a nova terminologia. Isso é que me... Ainda me deixa, assim, um bocadinho... Ainda precisa de estudo. Mais estudo que as outras.		
Pois, sim. Pois. Por isso é que, agora, senti mais dificuldades, porque não tive... A parte, agora, da nova terminologia,		
Porque ach\... Para já, porque, agora, há muita coisa nova que ainda tenho de aprender e porque, se é uma língua viva, está sempre em mudança. E acho que temos de estar sempre atualizados.	Reconhecimento da necessidade constante de atualização	1
Eu acho que a principal dificuldade é, às vezes, adaptar ou criar mesmo... portanto, materiais devidamente adaptados àquela situação ou àqueles alunos específicos. Isso, acho que é muito difícil de fazer, porque temos vários exemplos. E... e... Portanto, temos mais ou menos uma ideia de como é que poderemos fazer. Mas, depois, aplicar especificamente? Isso é que eu acho que é mesmo... Hmmm, não é aplicar. É... adaptar e ser, de facto, adequado àquela situação e àqueles alunos. Isso é muito difícil.	Dificuldades em criar/adaptar matérias à situação concreta	1
Nesse aspeto, mais nas funções sintáticas. Em... perceber.... O complem\... Sim. Essa parte do complemento oblíquo ainda...  o modificador	Identificação das funções sintáticas de complemento oblíquo e modificador como áreas de maior dificuldade	3
É mais a nível sintático....		
Nas funções sintáticas. Sim. Especialmente esses novos.		
Pois, as funções sintáticas, só mais... Essas mais...		

Sim, se calhar  as classes de palavras são a parte do DT em que tenho menor dificuldade .	Identificação das classes de palavras como área de menor dificuldade	1
Acho que não posso especificar.	Atribuição de um grau de preparação para a lecionação do CEL equivalente nos dois ciclos	1
Não sofreu muito, não  a minha conceção sobre como o ensino e aprendizagem da gramática devem decorrer	Afirmção da não transformação das conceções sobre a gramática e a forma como o ensino e a aprendizagem da gramática devem decorrer durante a formação inicial	1
Não tiveram que sofrer muitas alterações, não.	Não atribuição de influência às experiências de aprendizagem da gramática, enquanto aluno, sobre a forma como ensina gramática	2
Não... Não. Não influenciou muito, não.		
É assim: no fundo, veio... Como é que hei de dizer... Está-me a faltar a palavra. Não era melhorar... Veio dar mais força – vá... mas não é mesmo assim... Reforçar, pois, o que eu já... Portanto, no fundo, as conceções que já tinha.	Atribuição de um papel de reforço de conceções anteriores à formação inicial	1
Aqui, a ‘Gramática Textual’	Valorização da UC de mestrado <i>Gramática Textual</i> para a construção do conhecimento científico sobre gramática	1
Isso, também, mais, aqui, a ‘Gramática Textual’	Valorização da UC de mestrado <i>Gramática Textual</i> para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo gramática	1
Porque, para além da parte, também, teórica,	Valorização da componente teórica da UC <i>Gramática Textual</i>	1

tivemos que fazer... realizar, também, trabalhos concretos, trabalhos práticos	Valorização da componente prática da UC <i>Gramática Textual</i>	1
E tivemos <i>feedback</i> desses trabalhos.	Valorização do <i>feedback</i> dado aos alunos na UC <i>Gramática Textual</i>	1
Pois. Foi mesmo esta disciplina... esta unidade de 'Gramática	Identificação da UC <i>Gramática Textual</i> como o elemento mais positivo do curso de formação inicial	2
E, portanto, aí é que... Com este... Ao desenvolver este tipo de trabalho é que conseguimos, também, aprender e perceber o que é que estamos a fazer melhor, ou menos bem, ou pior.		
Porque aqui, na 'Didática', também um bocadinho, mas não incidimos muito sobre... própria... especificamente	Pouca incidência na gramática na UC de mestrado Didática do Português	1
Não Os supervisores institucionais não exerceram uma grande influência sobre a forma como ensinei gramática , porque nunca foram da área da língua	Atribuição de pouca influência aos supervisores institucionais sobre a forma como promoveu o ensino e a aprendizagem do CEL	1
Ah, os professores da didática, sim. Isso, apoiaram bastante. Porque nós, normalmente... Nem tudo, infelizmente, não é? Por culpa nossa, mas não enviamos, sempre, tudo, tudo, tudo aos professores. Mas os professores das didáticas e, especificamente, aqui, da língua, estão... Apoiavam, sempre, e davam <i>feedbacks</i> na construção... Na construção, portanto, do... projeto	Reconhecimento do apoio dados pelos professores de didática específica para a planificação do trabalho do CEL	1
Eu gostava de ter tido mais... mais unidades  de conhecimento científico , aqui, no mestrado, mas, se calhar, porque não tive as de licenciatura, e s... sentia necessidade...	Necessidade de maior formação científica na formação inicial	2

Mas eu sei que tiveram na licenciatura. Eu sei. Mas eu acho... Eu gostava de ter tido mais		
Eu acho que esta unidade, 'Gramática', devia ser mais cedo	Sugestão de se antecipar a UC <i>Gramática Textual</i> para o primeiro ano do mestrado, antes da prática	2
Antes, antes. Porque algumas coisas que desenvolvemos, aqui, nesta unidade, foram... teriam sido... Algumas coisas foram úteis, outras teriam sido bastante úteis se tivéssemos trabalhado mais cedo.		
\... A formação? Ah, não. Não, nem pensar.	Perspetivação da formação no âmbito do CEL ainda em desenvolvimento	1
Eu, neste momento, era mais mesmo a nível científico que gostava mesmo de ter o específico de.... CEL	Afirmação da vontade de ter mais formação no âmbito do conhecimento científico	1
Neste momento, gostava da parte sintática	Manifestação do desejo de ter mais formação em sintaxe	1
....até porque é a que eu mais gosto....	Afirmação do gosto pela sintaxe	1
.... e que, neste momento, sinto mais dificuldades.	Reconhecimento de maiores dificuldades na sintaxe	1
Não, isso não   formação avançada	Afirmação da ausência de intenção de continuar o seu desenvolvimento profissional através da realização de um curso de formação avançada (doutoramento)	1

Mais – sei lá, aquelas formações, às vezes... Não sei bem se continua...	Perspetivação da continuidade do desenvolvimento profissional através da participação em ações de formação contínua	3
Ações de formação, sim.		
Pois, era bom que fosse essa. Era porque estava no terreno		
Só que acho que estes estudos são importantes, especialmente, aqui, a nível de... Vamos ( ) a estrutura do plano de estudos, porque, se calhar, os professores podem não ter certas sensibilidades que nós podemos ter, porque nós é que estamos a absorver aquilo que vocês tentam ensinar. E que ensinam. Às vezes tentam, porque nós é que não conseguimos absorver. ((risos)) Mas eu acho que isso é importante, porque, por exemplo, esta... Como disse, também, já outras pessoas referiram. De facto, faz mesmo sentido ser antes. E, portanto, este tipo de estudos... Quero dizer, isto também se consegue perceber de forma mais simples, sem ser um estudo destes. ((risos)) Mas acho que estes é mesmo importante. E... e pensar sobre aquilo que se faz e fazer estudos, acho que é sempre bom para....	Afirmação da importância da realização de estudos em que se ouçam os estudantes sobre a sua formação	1

## ANEXO BM

### Análise de conteúdo entrevistas

#### 2ª fase: agrupamento dos indicadores em subcategorias e categorias

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR/ I	UR/SC
Experiência de aprendizagem da gramática como estudante	Abordagem favorecida pelos professores no percurso escolar	Abordagem dedutiva	Apresentação de regras/ estruturas/paradigmas pelo professor/lidas no manual como ponto de partida das atividades	1MA2 1MA3 1MA4	3UR
		Consequências para as aprendizagens dos alunos	Aprendizagem memorística, de curta duração	1MA4	1UR
			Pouca compreensão dos conteúdos	1MA4	1UR
			Dificuldade na mobilização do conhecimento para situações do cotidiano	1MA4	1UR
	Relação com a Língua no percurso escolar	Apetência para a Língua	Gosto pela Língua	2MA3	2UR
		Apetência para a gramática	Experiências positivas de aprendizagem da gramática	1MA2 1MA3	2UR
			Experiências negativas de aprendizagem da gramática	1MA4	1UR
			Gosto pela gramática	2MA3	2UR

			Gosto pela sintaxe	1MA1	1UR
Concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática	Representações sobre o conceito e a didática da gramática	Representações sobre o conceito	Identificação das designações <i>CEL</i> e <i>gramática</i>	1MA2 1MA3 1MA4	3UR
			Maior ligação afetiva à designação <i>gramática</i>	1MA2	1UR
			Maior adequação da designação <i>conhecimento explícito da língua</i>	1MA1 1MA2 1MA4	3UR
			Não correspondência linear entre a utilização da designação <i>CEL</i> e o desenvolvimento de um trabalho de explicitação do conhecimento implícito	1MA3	1UR
			Maior importância da prática efetiva dos docentes do que da designação utilizada	1MA3	1UR
			Afirmação da adequação da designação <i>CEL</i> devido ao trabalho de explicitação do conhecimento gramatical implícito	1MA1 3MA2 1MA4	5UR
		Importância do conhecimento linguístico dos alunos	Perspetivação do conhecimento intuitivo como ponto de partida das atividades	1MA1 1MA2 1MA3	4UR

				1MA4	
			Reconhecimento da necessidade de se ter em consideração os conhecimentos prévios dos alunos	2MA1 2MA2	4UR
			Afirmação da importância de se desconstruírem concepções alternativas dos alunos	1MA3	1UR
	Importância relativa atribuída às cinco competências nucleares da Língua Portuguesa	Funções atribuídas ao conhecimento gramatical	Reconhecimento da influência do conhecimento gramatical sobre as outras competências linguísticas	1MA1 3MA2 3MA3 1MA4	8UR
		Valorização das cinco competências pelos cooperantes	Desvalorização da gramática face às restantes competências nucleares pelo professor cooperante do 1.º ciclo	1MA1 1MA4	2UR
			Desvalorização do CEL face à escrita pelo professor cooperante do 2.º ciclo	1MA3	1UR
			Sobrevalorização do CEL face às outras competências pelo cooperante de 2.º ciclo	2MA4	2UR
		Valorização das cinco competências pelo estagiário	Desvalorização do CEL face à leitura e à escrita pelo estagiário, na sua prática em 1.º ciclo	1MA4	1UR
	Posicionamento perante situações de ensino e	Estruturação e sistematicidade do trabalho do CEL	Valorização da sistematicidade e estruturação no trabalho do CEL	1MA1 1MA3	2UR



	aprendizagem da gramática				
		Flexibilidade face à planificação	Discordância face à utilização do manual como uma planificação a seguir do princípio ao fim	1MA1 1MA2 1MA3 1MA4	4UR
		Ensino e utilização de terminologia metalinguística nas aulas	Importância do ensino da metalinguagem gramatical	1MA3	1UR
		Atitudes face a uma abordagem indutiva	Atribuição de um grau de dificuldade elevado à operacionalização de percursos indutivos	1MA1 1MA3	2UR
			Valorização da estrutura de percursos indutivos	2MA1 1MA3 1MA4	4UR
			Desejo de colocar em prática atividades de natureza indutiva	1MA1 1MA4	2UR
			Valorização das aprendizagens por reflexão e descoberta	2MA1 1MA2 1MA3	5UR

				1MA4	
			Adequação da terminologia “laboratório gramatical”	1MA1	1UR
			Postura crítica face à insuficiência de reflexão e descoberta no percurso apresentado	2MA2	2UR
			Identificação de uma necessidade de colocar os alunos a escreverem as suas conclusões antes de ser apresentado o quadro final de síntese/ sistematização	1MA4	1UR
			Perspetivação dos laboratórios gramaticais como contextos propícios à aprendizagem	1MA1 1MA2 1MA3 1MA4	4UR
			Os percursos indutivos como contextos que favorecem a motivação dos alunos	1MA4	1UR
			Importância do incentivo à reflexão linguística e metalinguística	1MA2 1MA3 2MA4	4UR
		Atitudes face a uma abordagem expositiva	Identificação de uma abordagem expositiva	1MA1 1MA2 1MA4	3UR
			Identificação das aulas expositivas como as mais comuns	1MA3	1UR

			Postura crítica face a uma abordagem expositiva da gramática	1MA1 1MA2	2UR
			Valorização da apresentação de regras e estruturas pelo professor no momento inicial de introdução de conteúdos novos, seguida de percursos de exploração e descoberta	2MA4	2UR
		Contextualização das aprendizagens	Importância de se adaptar as atividades à experiência e ao quotidiano dos alunos	4MA2	4UR
Representações sobre as suas práticas de ensino da gramática	Abordagem favorecida pelo estagiário	Abordagem dedutiva	Apresentação da estrutura pelo estagiário, num momento inicial	1MA2	1UR
		Abordagem indutiva	Tentativa de operacionalização de aprendizagens por descoberta, em pequenos passos	1MA1 1MA2 1MA4	3UR
			Incentivo à realização de aprendizagens por reflexão e descoberta	2MA1 1MA2	3UR
			Apresentação de um laboratório gramatical	1MA2	1UR
			Apresentação de tarefas de observação e comparação de dados	1MA1	1UR
			Apresentação de tarefas de generalização/ conclusões	1MA2	1UR

	Tipo de atividades propostas aos alunos	Atividades de construção de conhecimento	Predomínio de atividades de construção de conhecimento	1MA1 1MA3 1MA4	3UR
			Realização de atividades de construção de conhecimento	1MA2	1UR
		Atividades de treino	Predomínio de atividades de treino	1MA1 1MA3 1MA4	3UR
			Realização de atividades de treino	1MA2	1UR
		Atividades de avaliação	Realização de atividades de avaliação	1MA2	1UR
			Não realização de atividades especificamente criadas para a avaliação	1MA1 1MA3 1MA4	3UR
		Atividades de mobilização do CEL para outras competências	Realização de atividades de mobilização do CEL para outras competências	1MA1 1MA4	2UR
			Não realização de atividades de mobilização do CEL para outras competências de forma estruturada	1MA3	1UR
			Reconhecimento da importância da mobilização do conhecimento gramatical para outros contextos de uso	2MA1	2UR

			Criação de situações de mobilização de conhecimento gramatical para a leitura	1MA1 1MA2	2UR
			Criação de situações de mobilização de conhecimento gramatical para a escrita	1MA1 3MA2 1MA3 2MA4	7UR
			Favorecimento de situações de mobilização de conhecimento gramatical para outras competências de forma não estruturada	3MA2	3UR
	Tipo de exercícios propostos aos alunos	Tipo de exercícios	Reconhecimento	1MA2 1MA3 2MA4	4UR
			Classificação	1MA2 1MA3	2UR
			Justificação de regras ou definições	1MA3	1UR
			Observação/ manipulação de dados	1MA1	1UR
			Explicitação/ verificação de hipóteses	1MA4	1UR
			Generalização/ conclusões	1MA2	1UR
	Princípios estratégicos	Estrutura sequencial	Atividades organizadas mediante o princípio da progressão	1MA1	1UR

			Seleção de conteúdos, estratégias e metodologias feita de acordo com a orientação da professora cooperante	3MA1 2MA2 1MA3 1MA4	7UR
			Rentabilização de ocorrências espontâneas em sala de aula	3MA2	3UR
			Preocupação com a consolidação de conteúdos previamente introduzidos	1MA2	1UR
		Atenção ao aluno	Preocupação em trabalhar os conteúdos em que os alunos têm dificuldades mais acentuadas	1MA2	1UR
			Preocupação com a criação de condições para a realização de aprendizagens significativas	1MA2	1UR
			Preocupação em propor atividades apelativas	1MA2	1UR
			Preocupação em desenvolver as atividades mediante um fio condutor	1MA2	1UR
			Questionamento oral dos alunos	2MA2 1MA3	3UR
		Integração curricular	Inexistência de rotinas ou regularidades na sequenciação do trabalho das várias competências linguísticas	2MA1 1MA4	3UR
			Trabalho do CEL regularmente em articulação com as outras competências	2MA2 1MA4	3UR

			Trabalho do CEL a partir de outras competências	1MA2 1MA4	2UR
	Modalidades de organização do grupo	Trabalho individual	Realização de atividades de treino individualmente	1MA2	1UR
		Trabalho em grupo	Correção de exercícios realizada em grande grupo	1MA4	1UR
			Organização de trabalho a pares, de forma a atuar nas ZDP	1MA4	1UR
	Recursos didáticos utilizados	O(s) responsável(eis) pela seleção/ construção de recursos didáticos	Todos os materiais construídos pelos estagiários	1MA4	1UR
		Jogos	Utilização de jogos, para treino	1MA1 2MA4	3UR
			Utilização de cartões com palavras	2MA4	2UR
		Fichas	Utilização de fichas de trabalho	1MA1 1MA3 3MA4	5UR
			Utilização de fichas informativas/ de sistematização	2MA4	2UR
		Manuais	Utilização de manuais/ livros de exercícios	1MA2 1MA3 1MA4	3UR

		Instrumentos de normalização linguística	Utilização de gramáticas pelos alunos	1MA2	1UR
		Recursos audiovisuais	Utilização de <i>powerpoint</i>	2MA4	2UR
		Critérios de seleção/ adaptação/ construção de recursos utilizados	Adaptação/ construção de materiais selecionados ao contexto	3MA1 2MA4	5UR
	Avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito do CEL	Modalidades	Realização de avaliação formativa	1MA2	1UR
			Realização de avaliação sumativa	1MA2	1UR
			Avaliação das aprendizagens no âmbito do CEL a partir de atividades de mobilização de conhecimento gramatical para outras competências	1MA1	1UR
		Instrumentos	Utilização de grelhas de avaliação/análise das atividades	1MA2 1MA4	2UR
			Utilização de grelhas de observação	1MA3 1MA4	2UR
		Balanço das aprendizagens realizadas pelos alunos	Dificuldade em explicar como foi feita avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito do CEL	1MA1	1UR
			Afirmação da falta de motivação dos alunos para o ensino da gramática	1MA3	1UR



	Diferenças entre ciclos de ensino	Papel do cooperante	Menor orientação para o trabalho do CEL por parte da professora cooperante no 2.º ciclo	2MA1 1MA3	3UR
			Menor receptividade face às propostas dos estagiários no 2.º ciclo	1MA1  2MA2  1MA3  1MA4	5UR
			Poucas competências de realização de atividades de reflexão e descoberta dos alunos do 2.º ciclo por falta de hábito de trabalho de natureza indutiva	1MA2	1UR
			Diferenciação das práticas dos cooperantes do 2.º ciclo das aprendizagens realizadas na formação inicial	1MA1	1UR
		Planos do CEL trabalhados	Incidência no plano sintático no 2.º ciclo	1MA1  1MA2	2UR
			Incidência no plano morfológico no 2.º ciclo	1MA1  1MA2	2UR
			Incidência no das classes das palavras no 2.º ciclo	1MA2  1MA3  1MA4	3UR
			Incidência no plano da representação gráfica e ortográfica no 1.º ciclo	1MA1	1UR

			Incidência no plano sintático no 1.º ciclo	1MA1 1MA2	2UR
			Incidência no plano morfológico no 1.º ciclo	1MA1	1UR
			Incidência no plano das classes das palavras no 1.º ciclo	1MA2 1MA3	2UR
			Incidência no plano fonológico no 1.º ciclo	1MA4	1UR
		Estratégias e atividades	Sequenciação das atividades de CEL a partir da ativação de conhecimentos prévios e de uma sistematização final, no 1.º ciclo	1MA1	1UR
			Sequenciação das atividades do CEL de acordo com o manual	1MA3	1UR
			Mais exercícios de treino no 2.º ciclo	1MA1 1MA2	2UR
			Utilização de mais fichas de trabalho no 2.º ciclo	1MA1	1UR
			Exercícios realizados individualmente (no 2.º ciclo)	1MA1	1UR
			Operacionalização de percursos expositivos em 2.º ciclo	1MA2	1UR
			Pouca integração curricular no 1.º ciclo	1MA3	1UR
		Preparação das aulas	Não consulta do DT no 1.º ciclo	1MA1	1UR
			Consulta do DT no 2.º ciclo	1MA1	1UR

			Consulta de apontamentos das UC de curso de formação inicial, no 2.º ciclo	1MA4	1UR
			Consulta de recursos <i>online</i> no 1.º ciclo	1MA4	1UR
		Recursos didáticos	O manual como o recurso mais utilizado no 2.º ciclo	2MA2 3MA3 1MA4	6UR
			Utilização do manual no 1.º ciclo para realização de trabalhos de casa	1MA2	1UR
			Utilização da gramática no 1.º ciclo	1MA2	1UR
		Tempo letivo dedicado ao CEL	Poucas sessões focalizadas no CEL no 1.º ciclo	1MA1 1MA4	2UR
			Poucas sessões focalizadas no CEL no 2.º ciclo	1MA3	1UR
			Muitas sessões focalizadas no CEL no 2.º ciclo	1MA1 1MA4	2UR
			Muitas sessões focalizadas no CEL no 1.º ciclo	1MA3	1UR
			Número equivalente de sessões focalizadas no CEL em ambos os ciclos	1MA2	1UR
			Pouco tempo letivo dedicado ao CEL no 1.º ciclo	2MA1	2UR
			Pouco tempo letivo dedicado ao CEL no 2.º ciclo	1MA3	1UR

			Percentagem elevada de tempo letivo dedicado ao CEL no 2.º ciclo	3MA1 1MA4	4UR
			Percentagem elevada de tempo letivo dedicado ao CEL no 1.º ciclo	1MA3	1UR
			Percentagem um pouco abaixo dos 20% de tempo letivo dedicado ao CEL no 1.º ciclo	1MA4	1UR
			Percentagem um pouco acima dos 20% de tempo letivo dedicado ao CEL nos dois níveis	1MA2	1UR
Conceções e práticas sobre os documentos curriculares e de apoio	Conhecimento e práticas de utilização de documentos curriculares e de apoio	Conhecimento e utilização do programa de Português (Reis, 2009)	Utilização das metas curriculares para a seleção de conteúdos	1MA1	1UR
			Utilização do programa	2MA2	2UR
		Conhecimento e utilização dos guiões de implementação do programa de Português	Reconhecimento do GIP – CEL	1MA1 1MA2 1MA3 1MA4	4UR
		Utilização do Dicionário Terminológico	Consulta do DT	1MA1 2MA2 1MA3 1MA4	5UR

			Identificação de divergências entre a terminologia metalinguística ensinada aos alunos na instituição de estágio e o DT	1MA2 1MA3	2UR
			Contributo para o compromisso assumido pela instituição de estágio de, a partir do ano letivo seguinte, utilizar a metalinguagem gramatical em conformidade com o DT	1MA2	1UR
		Utilização de instrumentos de apoio e de normalização linguística	Utilização de gramáticas pelo estagiário para preparação das aulas	1MA1 1MA3	2UR
			Utilização dos manuais dos alunos como documento de consulta	1MA2 1MA4	2UR
			Utilização de apontamentos de UC do curso de formação inicial para consulta	1MA4	1UR
			Utilização de recursos <i>online</i>	1MA4	1UR
Formação e Desenvolvimento profissional docente no âmbito da gramática	Reconhecimento de necessidades de formação	Atualização	Necessidade de atualização face à “nova” terminologia	5MA1 1MA2 1MA3 1MA4	8UR
			Reconhecimento da necessidade constante de atualização	1MA1 1MA2	4UR

				1MA3 1MA4	
		Aprofundamento de conhecimentos sobre conteúdos disciplinares	Identificação da função sintática de complemento oblíquo como área de maior dificuldade	1MA1 1MA2 2MA4	4UR
			Identificação da função sintática de modificador como área de maior dificuldade	1MA1 1MA2	2UR
			Identificação da sintaxe como área de menor dificuldade	1MA4	1UR
			Identificação das classes de palavras como área de menor dificuldade	1MA4	1UR
			Identificação das classes de palavras como área de maior dificuldade	1MA4	1UR
			Identificação da morfologia como área que coloca poucas dificuldades	1MA2	1UR
			Identificação da morfologia como área que coloca dificuldades	1MA4	1UR
			Afirmação da vontade de ter mais formação no âmbito do conhecimento científico	1MA1	1UR
			Manifestação do desejo de ter mais formação em sintaxe em geral	1MA1	1UR

			Manifestação do desejo de ter mais formação nas funções sintáticas, em geral	1MA3	1UR
			Reconhecimento de maiores dificuldades na sintaxe em geral	1MA1	1UR
			Reconhecimento de maiores dificuldades nas funções sintáticas, em geral	2MA3	2UR
			Reconhecimento de dúvidas relativamente aos quantificadores	1MA2 1MA3 1MA4	3UR
			Reconhecimento de dúvidas relativamente aos pronomes	1MA3	1UR
			Reconhecimento de dúvidas relativamente aos advérbios	1MA4	1UR
			Manifestação de vontade em aprofundar os conhecimentos científicos de um modo geral	1MA2 1MA3 1MA4	3UR
		Alargamento dos conhecimentos sobre didática	Atribuição de dificuldade ao ensino da terminologia gramatical aos alunos	1MA1	1UR
			Dificuldades em criar/adaptar materiais à situação concreta	1MA1 1MA4	2UR
			Pouca experiência na construção de materiais didáticos	1MA2	1UR

			Dificuldades em levar os alunos a descobrirem as regras e estruturas gramaticais por si próprios	1MA3	1UR
			Dificuldades na construção de laboratórios gramaticais	2MA2 1MA3	3UR
			Dificuldades na planificação de sequências didáticas	1MA3	1UR
			Dificuldades na criação de situações de mobilização de conhecimento gramatical para outras competências	1MA3	1UR
			Dificuldades no processo de transposição didática	2MA3	2UR
			Manifestação de vontade em aprofundar os seus conhecimentos sobre didática do CEL, em geral	1MA3 1MA4	1UR
	Preparação para o ensino do CEL	Autoconfiança quanto à sua preparação para o ensino da gramática	Atribuição de um grau razoável à sua preparação para a lecionação do CEL	1MA1 1MA3 1MA4	3UR
			Confiança na sua preparação para o ensino da gramática	1MA2	1UR
			Reconhecimento de dúvidas/ lacunas	1MA1 1MA2 2MA3 2MA4	6UR



		Representações sobre a sua preparação para o ensino do CEL no 1.º e no 2.º ciclos	Atribuição de um grau de preparação para a lecionação do CEL equivalente nos dois ciclos	1MA1 1MA3	2UR
			Afirmação de uma melhor preparação para a lecionação do CEL no 1.º ciclo do que no 2.º ciclo	2MA2 2MA4	4UR
	Atitudes dos estudantes face ao seu percurso de desenvolvimento profissional no âmbito da gramática	Perspetivação do processo de desenvolvimento profissional	Perspetivação da formação no âmbito do CEL ainda em desenvolvimento	1MA1 1MA2 1MA3 1MA4	4UR
		Modalidades de formação equacionadas	Afirmação da ausência de intenção de continuar o seu desenvolvimento profissional através da realização de um curso de formação avançada (doutoramento)	1MA1 1MA3	2UR
			Perspetivação da continuidade do desenvolvimento profissional através da participação em ações de formação contínua	3MA1 1MA3 1MA4	5UR
	Perspetivação da formação inicial no processo de construção do conhecimento profissional	Transformações ocorridas atribuídas à formação inicial a nível das conceções sobre o ensino da gramática	Afirmação da não transformação das conceções sobre a gramática e a forma como o ensino e a aprendizagem da gramática devem decorrer durante a formação inicial	1MA1	1UR

			Atribuição de um papel de reforço de concepções anteriores à formação inicial	1MA1	1UR
			Afirmação da transformação das concepções sobre a gramática e a forma como o ensino e a aprendizagem da gramática devem decorrer durante a formação inicial	1MA2 1MA3 1MA4	3UR
			Reconhecimento da existência de conhecimento gramatical implícito e da importância da sua explicitação	1MA2 1MA3	2UR
		Transformações ocorridas atribuídas à formação inicial a nível das concepções sobre o ensino e a aprendizagem, em geral	Valorização das aprendizagens por reflexão e descoberta atribuída à formação inicial	1MA2 1MA3 1MA4	3UR
			Compreensão da importância de se envolver os alunos nas aprendizagens atribuída à formação inicial	2MA3 1MA4	3UR
	Unidades curriculares mais valorizadas no curso de formação inicial	Unidades curriculares mais valorizadas no mestrado	Valorização da UC de mestrado <i>Gramática Textual</i> para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo gramática	1MA1 2MA2 1MA3 2MA4	6UR
			Valorização da UC de mestrado <i>Gramática Textual</i> para a construção do conhecimento científico sobre gramática	1MA2 2MA4	3UR

			Valorização da componente teórica da UC <i>Gramática Textual</i>	1MA1	1UR
			Valorização da componente prática da UC <i>Gramática Textual</i>	1MA1	1UR
			Valorização do <i>feedback</i> dado aos alunos na UC <i>Gramática Textual</i>	1MA1	1UR
			Valorização da construção de laboratórios gramaticais na UC <i>Gramática Textual</i>	1MA3	1UR
			Identificação da UC <i>Gramática Textual</i> como o elemento mais positivo do curso de formação inicial	2MA1	2UR
			Valorização da UC de mestrado <i>Didática da Língua Portuguesa</i> para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo	1MA2 1MA3 2MA4	4UR
			Valorização da UC de mestrado <i>Didática da Língua Portuguesa</i> para a construção do conhecimento científico	1MA4	1UR
			Valorização das UC de mestrado <i>Prática de Ensino Supervisionada I</i> e <i>Prática de Ensino Supervisionada II</i> para a construção do conhecimento profissional e das práticas	1MA2	1UR
		Unidades curriculares mais valorizadas na licenciatura	Valorização da UC de licenciatura <i>Técnicas de Expressão Oral e Escrita</i> para a construção do conhecimento científico	1MA2	1UR
			Valorização da UC de licenciatura <i>Língua e Cultura Portuguesa</i> para a construção do conhecimento científico	1MA3	1UR

			Valorização da UC de licenciatura <i>Língua e Cultura Portuguesa</i> para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo	1MA3	1UR
			Valorização da UC de licenciatura <i>Fonologia e Morfologia do Português</i> para a construção do conhecimento científico	1MA2 2MA3 1MA4	4UR
			Valorização da UC de licenciatura <i>Fonologia e Morfologia do Português</i> para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo	1MA3 1MA4	2UR
			Valorização da UC de licenciatura <i>Sintaxe e Semântica do Português</i> para a construção do conhecimento científico	1MA2 2MA3 1MA4	4UR
			Valorização da UC de licenciatura <i>Sintaxe e Semântica do Português</i> para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo	1MA3 1MA4	2UR
			Valorização do trabalho da “nova” terminologia desenvolvido na UC de licenciatura <i>Sintaxe e Semântica do Português</i>	1MA2	1UR
			Valorização da UC de licenciatura <i>Linguística e Aquisição da Linguagem</i> para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo	1MA2 1MA4	2UR
			Valorização da UC de licenciatura <i>Linguística e Aquisição da Linguagem</i> para a construção do conhecimento científico	1MA4	1UR

			Valorização da UC de licenciatura <i>Didática da Língua Portuguesa na Educação Básica</i> para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo	1MA2 2MA3 1MA4	4UR
	Pontos fortes da formação inicial relacionados com a preparação para o ensino da gramática	Supervisão	Reconhecimento do apoio dados pelos professores de didática específica para a planificação do trabalho do CEL	1MA1 1MA2 1MA3 1MA4	4UR
			Reconhecimento do apoio dado pelos professores tutores	1MA2	1UR
			O apoio dos cooperantes	1MA4	1UR
		Estágios	A realização de estágios	1MA3 2MA4	3UR
		Níveis educativos privilegiados	Valorização de um trabalho direcionado para o 2.º ciclo na UC de mestrado <i>Didática da Língua Portuguesa</i>	1MA1	1UR
		Metodologias	Contacto com metodologias e estratégias diferentes para abordar os mesmos conteúdos	1MA4	1UR
			O trabalho de grupo como modalidade de trabalho favorecida por muitos docentes	1MA3	1UR
			A solicitação de trabalhos de reflexão sobre a prática como motor de desenvolvimento profissional	1MA3	1UR
		Conteúdos	Contacto com a “nova” terminologia	1MA2	1UR

		Estrutura	Estrutura do curso	1MA2 1MA3	2UR
	Pontos fracos da formação inicial relacionados com a preparação para o ensino da gramática	Supervisão	Atribuição de pouca influência aos supervisores institucionais sobre a forma como promoveu o ensino e a aprendizagem do CEL	1MA1 1MA3 1MA4	3UR
		Níveis educativos privilegiados	Trabalho direcionado para o 2.º ciclo praticamente inexistente na UC de licenciatura <i>Didática da Língua Portuguesa na Educação Básica</i>	1MA1	1UR
		Conteúdos	Insuficiência na preparação para o ensino da leitura e da escrita	1MA1	1UR
			Pouca incidência na gramática na UC de mestrado <i>Didática da Língua Portuguesa</i>	1MA1	1UR
			Número elevado de conteúdos para pouco tempo útil	2MA3	2UR
			Pouco aprofundamento de conteúdos gramaticais na licenciatura	1MA4	1UR
	Sugestões de melhoria do programa formativo no que se refere à preparação para o ensino da gramática	Conteúdos	Mais formação científica na formação inicial	1MA1	1UR
		Sequência	Antecipação a UC <i>Gramática Textual</i> para o primeiro ano do mestrado, antes da prática	2MA1 1MA4	3UR

		Unidades curriculares	Organização de uma unidade curricular específica sobre Iniciação à leitura e escrita	1MA2	1UR
			Organização de uma unidade curricular eletiva sobre gramática	1MA4	1UR
		Supervisão	Realização de mais observações por parte dos professores tutores e das didáticas específicas nos estágios em ambos os ciclos	3MA2	3UR
		Investigação sobre formação	Afirmação da importância da realização de estudos em que se questione os estudantes sobre a sua formação	1MA1	1UR
	Identificação de outros elementos relevantes na construção do conhecimento profissional no âmbito da gramática	Experiências de aprendizagem da gramática, como aluno	Não atribuição de influência às experiências de aprendizagem da gramática, enquanto aluno, sobre a forma como ensina gramática	1MA1	1UR
			Atribuição de influência às experiências de aprendizagem da gramática, enquanto aluno, sobre a forma como ensina gramática	1MA2 2MA3	3UR
	Representações de si próprio como profissional	Identidade profissional	Identificação de si próprio como professor do 2.º ciclo	1MA2	1UR

**ANEXO BN**  
**Quadro final Análise de Conteúdo**

**Temas e Categorias**

<b>Tema</b>	<b>UR</b>	<b>%UR/T</b>	<b>Categoria</b>	<b>UR</b>	<b>%UR/Cat</b>
Experiência de aprendizagem da gramática como estudante	14	2,97%	Abordagem favorecida pelos professores no percurso escolar	6	1,27%
			Relação com a Língua no percurso escolar	8	1,7%
Conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática	82	17,41%	Representações sobre o conceito e a didática da gramática	23	4,88%
			Importância relativa atribuída às cinco competências nucleares da Língua Portuguesa	14	2,97%
			Posicionamento perante situações de ensino e aprendizagem da gramática	45	9,56%
Representações sobre as suas práticas de ensino da gramática	173	36,73%	Abordagem favorecida pelo estagiário	10	2,12%
			Tipo de atividades propostas aos alunos	29	6,16%
			Tipo de exercícios propostos aos alunos	10	2,12%
			Princípios estratégicos	27	5,73%
			Modalidades de organização do grupo	3	0,64%
			Recursos didáticos utilizados	24	5,1%
			Avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito do CEL	9	1,91%
			Diferenças entre ciclos de ensino	61	12,95%
Conceções e práticas sobre os documentos curriculares e de apoio	21	4,46%	Conhecimento e práticas de utilização de documentos curriculares e de apoio	21	4,46%
Formação e desenvolvimento profissional docente no âmbito da gramática	181	38,43%	Reconhecimento de necessidades de formação	50	10,62%
			Preparação para o ensino do CEL	23	4,88%
			Atitudes dos estudantes face ao seu percurso de desenvolvimento profissional no âmbito da gramática	11	2,34%
			Perspetivação da formação inicial no processo de construção do conhecimento profissional	13	2,76%
			Unidades curriculares mais valorizadas no curso de formação inicial	44	9,34%
			Pontos fortes da formação inicial relacionados com a preparação para o ensino da gramática	16	3,4%
			Pontos fracos da formação inicial relacionados com a preparação para o ensino da gramática	9	1,91%
			Sugestões de melhoria do programa formativo no que se refere à preparação para o ensino da gramática	10	2,12%
			Identificação de outros elementos relevantes na construção do conhecimento profissional no âmbito da gramática	4	0,85%
			Representações de si próprio como profissional	1	0,21%
<b>Total</b>	<b>471</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>471</b>	<b>100%</b>



**ANEXO BO**  
**Quadro final Análise de Conteúdo**  
**Tema I: Experiência de aprendizagem da gramática como aluno**

Categoria	UR	%/ T	Subcategoria	UR	%/Cat.	Indicador	UR	%/SC
<b>Abordagem favorecida pelos professores no percurso escolar</b>	6	42,86%	Abordagem dedutiva	3	50%	Apresentação de regras/estruturas/paradigmas pelo professor/lidas no manual como ponto de partida das atividades	3	100%
			Consequências para as aprendizagens dos alunos	3	50%	Aprendizagem memorística, de curta duração	1	33,3(3)%
						Pouca compreensão dos conteúdos	1	33,3(3)%
						Dificuldade na mobilização do conhecimento para situações do cotidiano	1	33,3(3)%
<b>Relação com a Língua no percurso escolar</b>	8	57,14%	Apetência para a Língua	2	25%	Gosto pela Língua	2	100%
			Apetência para a gramática	6	75%	Experiências positivas de aprendizagem da gramática	2	33,3(3)%
						Experiências negativas de aprendizagem da gramática	1	16,6(6)%
						Gosto pela gramática	2	33,3(3)%
						Gosto pela sintaxe	1	16,6(6)%
<b>Total</b>	14	100%	<b>Total</b>	14		<b>Total</b>		14

## ANEXO BP

## QUADRO ANÁLISE DE CONTEÚDO

## Tema II: Conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática

Categoria	UR	%/ T	Subcategoria	UR	%/Cat	Indicador	UR	%/SC
<b>Representações sobre o conceito e a didática da gramática</b>	23	28,05%	Representações sobre o conceito	14	60,87%	Identificação das designações <i>CEL</i> e <i>gramática</i>	3	21,43%
						Maior ligação afetiva à designação <i>gramática</i>	1	7,14%
						Maior adequação da designação <i>conhecimento explícito da língua</i>	3	21,43%
						Não correspondência linear entre a utilização da designação <i>CEL</i> e o desenvolvimento de um trabalho de explicitação do conhecimento implícito	1	7,14%
						Maior importância da prática efetiva dos docentes do que da designação utilizada	1	7,14%
						Afirmação da adequação da designação <i>CEL</i> devido ao trabalho de explicitação do conhecimento gramatical implícito	5	35,71%
			Importância do conhecimento linguístico dos alunos	9	39,13%	Perspetivação do conhecimento intuitivo como ponto de partida das atividades	4	44,4(4)%
						Reconhecimento da necessidade de se ter em consideração os conhecimentos prévios dos alunos	4	44,4(4)%
						Afirmação da importância de se desconstruírem conceções alternativas dos alunos	1	11,1(1)%
<b>Importância relativa atribuída às cinco competências nucleares da Língua Portuguesa</b>	14	17,07%	Funções atribuídas ao conhecimento gramatical	8	57,14%	Reconhecimento da influência do conhecimento gramatical sobre as outras competências linguísticas	8	100%
			Valorização das cinco competências pelos cooperantes	5	35,72%	Desvalorização do CEL face às restantes competências nucleares pelo professor cooperante do 1.º ciclo	2	40%
						Desvalorização do CEL face à escrita pelo professor cooperante do 2.º ciclo	1	20%
						Sobrevalorização do CEL face às outras competências pelo cooperante de 2.º ciclo	2	40%
			Valorização das cinco competências pelo estagiário	1	7,14%	Desvalorização do CEL face à leitura e à escrita pelo estagiário, na sua prática em 1.º ciclo	1	100%

<b>Posicionamento perante situações de ensino e aprendizagem da gramática</b>	45	54,88%	Estruturação e sistematicidade do trabalho do CEL	2	4,4(4)%	Valorização da sistematicidade e estruturação no trabalho do CEL	2	100%
			Flexibilidade face à planificação	4	8,89%	Discordância face à utilização do manual como uma planificação a seguir do princípio ao fim	4	100%
			Ensino e utilização de terminologia metalinguística nas aulas	1	2,2(2)%	Reconhecimento da importância do ensino da metalinguagem gramatical	1	100%
			Atitudes face a uma abordagem indutiva	26	57,78%	Atribuição de um grau de dificuldade elevado à operacionalização de percursos indutivos	2	7,69%
						Valorização da estrutura de percursos indutivos	4	15,38%
						Manifestação do desejo de colocar em prática atividades de natureza indutiva	2	7,69%
						Valorização das aprendizagens por reflexão e descoberta	5	19,24%
						Adequação da terminologia “laboratório gramatical”	1	3,85%
						Postura crítica face à insuficiência de reflexão e descoberta no percurso apresentado	2	7,69%
						Identificação de uma necessidade de colocar os alunos a escreverem as suas conclusões antes de ser apresentado o quadro final de síntese/ sistematização	1	3,85%
						Perspetivação dos laboratórios gramaticais como contextos propícios à aprendizagem	4	15,38%
						Perspetivação dos percursos indutivos como contextos que favorecem a motivação dos alunos	1	3,85%
						Atribuição de importância ao incentivo à reflexão linguística e metalinguística	4	15,38%
			Atitudes face a uma abordagem expositiva	8	17,78%	Identificação de uma abordagem expositiva	3	37,5%
						Identificação das aulas expositivas como as mais comuns	1	12,5%
						Postura crítica face a uma abordagem expositiva da gramática	2	25%
						Valorização da apresentação de regras e estruturas pelo professor no momento inicial de introdução de conteúdos novos, seguida de percursos de exploração e descoberta	2	25%

			Contextualização das aprendizagens	4	8,89%	Valorização da importância de se adaptar as atividades à experiência e ao cotidiano dos alunos	4	100%
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>82</b>		<b>Total</b>	<b>82</b>	

**ANEXO BQ**

**Quadro final Análise de Conteúdo**

**Tema III: Representações sobre as suas práticas de ensino da gramática**

Categoria	UR	%/ T	Subcategoria	UR	%/Cat	Indicador	UR	%/SC
<b>Abordagem favorecida pelo estagiário</b>	10	5,78%	Abordagem dedutiva	1	10%	Apresentação da estrutura pelo estagiário, num momento inicial	1	100%
			Abordagem indutiva	9	90%	Tentativa de operacionalização de aprendizagens por descoberta, em pequenos passos	3	33,3(3)%
						Incentivo à realização de aprendizagens por reflexão e descoberta	3	33,3(3)%
						Apresentação de um laboratório gramatical	1	11,1(1)%
						Apresentação de tarefas de observação e comparação de dados	1	11,1(1)%
						Apresentação de tarefas de generalização/ conclusões	1	11,1(1)%
<b>Tipo de atividades propostas aos alunos</b>	29	16,76%	Atividades de construção de conhecimento	4	13,79%	Predomínio de atividades de construção de conhecimento	3	75%
						Realização de atividades de construção de conhecimento	1	25%
			Atividades de treino	4	13,79%	Predomínio de atividades de treino	3	75%
						Realização de atividades de treino	1	25%
			Atividades de avaliação	4	13,79%	Realização de atividades de avaliação	1	25%
						Não realização de atividades especificamente criadas para a avaliação	3	75%
			Atividades de mobilização do CEL para outras competências	17	58,63%	Realização de atividades de mobilização do CEL para outras competências	2	11,76%
						Não realização de atividades de mobilização do CEL para outras competências de forma estruturada	1	5,88%
						Reconhecimento da importância da mobilização do conhecimento gramatical para outros contextos de uso	2	11,76%
						Criação de situações de mobilização de conhecimento gramatical para a leitura	2	11,76%
						Criação de situações de mobilização de conhecimento gramatical para a escrita	7	41,18%
						Favorecimento de situações de mobilização de	3	17,66%

						conhecimento gramatical para outras competências de forma não estruturada		
<b>Tipo de exercícios propostos aos alunos</b>	10	5,78%	Reconhecimento	4	40%	Realização de exercícios de reconhecimento	4	100%
			Classificação	2	20%	Realização de exercícios de classificação	2	100%
			Justificação de regras ou definições	1	10%	Realização de tarefas de justificação de regras ou definições	1	100%
			Observação/manipulação de dados	1	10%	Realização de tarefas de observação/manipulação de dados	1	100%
			Explicitação/verificação de hipóteses	1	10%	Realização de tarefas de explicitação/verificação de hipóteses	1	100%
			Generalização/conclusões	1	10%	Realização de tarefas de generalização/conclusões	1	100%
<b>Princípios estratégicos</b>	27	15,7%	Estrutura sequencial	12	44,4(4)%	Atividades organizadas mediante o princípio da progressão	1	8,3(3)%
						Seleção de conteúdos, estratégias e metodologias feita de acordo com a orientação da professora cooperante	7	58,3(3)%
						Rentabilização de ocorrências espontâneas em sala de aula	3	25%
						Preocupação com a consolidação de conteúdos previamente introduzidos	1	8,3(3)%
			Atenção ao aluno	7	25,93%	Preocupação em trabalhar os conteúdos em que os alunos têm dificuldades mais acentuadas	1	14,285%
						Preocupação com a criação de condições para a realização de aprendizagens significativas	1	14,285%
						Preocupação em propor atividades apelativas	1	14,285%
						Preocupação em desenvolver as atividades mediante um fio condutor	1	14,285%
						Questionamento oral dos alunos	3	42,86%
			Integração curricular	8	29,63%	Inexistência de rotinas ou regularidades na sequenciação do trabalho das várias competências linguísticas	3	37,5
						Trabalho do CEL regularmente em articulação com as outras competências	3	37,5
						Trabalho do CEL a partir de outras competências	2	25%

Modalidades de organização do grupo	3	1,73%	Trabalho individual	1	33,3(3)%	Realização de atividades de treino individualmente	1	100%
			Trabalho em grupo	2	66,67%	Correção de exercícios realizada em grande grupo	1	50%
						Organização de trabalho a pares, de forma a atuar nas ZDP	1	50%
Recursos didáticos utilizados	24	13,88%	O(s) responsável(eis) pela seleção/ construção de recursos didáticos	1	4,17%	Construção de todos os materiais pelos estagiários	1	100%
			Jogos	5	20,8(3)%	Utilização de jogos, para treino	3	60%
						Utilização de cartões com palavras	2	40%
			Fichas	7	29,17%	Utilização de fichas de trabalho	5	71,43%
						Utilização de fichas informativas/ de sistematização	2	28,57%
			Manuais	3	12,5%	Utilização de manuais/ livros de exercícios	3	100%
			Instrumentos de normalização linguística	1	4,17%	Utilização de gramáticas pelos alunos	1	100%
			Recursos audiovisuais	2	8,3(3)%	Utilização de <i>powerpoint</i>	2	100%
			Critérios de seleção/ adaptação/ construção de recursos utilizados	5	20,8(3)%	Adaptação/ construção de materiais selecionados ao contexto	5	100%
Avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito do CEL	9	5,2%	Modalidades	3	33,3(3)%	Realização de avaliação formativa	1	33,3(3)%
						Realização de avaliação sumativa	1	33,3(3)%
						Avaliação das aprendizagens no âmbito do CEL a partir de atividades de mobilização de conhecimento gramatical para outras competências	1	33,3(3)%
			Instrumentos	4	44,4(4)%	Utilização de grelhas de avaliação/análise das atividades	2	50%
						Utilização de grelhas de observação	2	50%
			Balanço das aprendizagens realizadas pelos alunos	2	22,2(2)%	Dificuldade em explicar como foi feita avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito do CEL	1	50%
						Afirmação da falta de motivação dos alunos para a aprendizagem da gramática	1	50%
Diferenças entre ciclos de ensino	61	35,26%	Papel do cooperante	10	16,39%	Menor orientação para o trabalho do CEL por parte da professora cooperante no 2.º ciclo	3	30%

						Menor receptividade face às propostas dos estagiários no 2.º ciclo	5	50%
						Poucas competências de realização de atividades de reflexão e descoberta dos alunos do 2.º ciclo por falta de hábito de trabalho de natureza indutiva	1	10%
						Diferenciação das práticas dos cooperantes do 2.º ciclo das aprendizagens realizadas na formação inicial	1	10%
			Planos do CEL trabalhados	14	22,95%	Incidência no plano sintático no 2.º ciclo	2	14,29%
						Incidência no plano morfológico no 2.º ciclo	2	14,29%
						Incidência no plano das classes das palavras no 2.º ciclo	3	21,42%
						Incidência no plano da representação gráfica e ortográfica no 1.º ciclo	1	7,14%
						Incidência no plano sintático no 1.º ciclo	2	14,29%
						Incidência no plano morfológico no 1.º ciclo	1	7,14%
						Incidência no plano das classes das palavras no 1.º ciclo	2	14,29%
						Incidência no plano fonológico no 1.º ciclo	1	7,14%
			Estratégias e atividades	8	13,11%	Sequenciação das atividades de CEL a partir da ativação de conhecimentos prévios e de uma sistematização final, no 1.º ciclo	1	12,5%
						Sequenciação das atividades do CEL de acordo com o manual	1	12,5%
						Mais exercícios de treino no 2.º ciclo	2	25%
						Utilização de mais fichas de trabalho no 2.º ciclo	1	12,5%
						Exercícios realizados individualmente no 2.º ciclo	1	12,5%
						Operacionalização de percursos expositivos no 2.º ciclo	1	12,5%
						Pouca integração curricular no 1.º ciclo	1	12,5%
			Preparação das aulas	4	6,56%	Não consulta do DT no 1.º ciclo	1	25%
						Consulta do DT no 2.º ciclo	1	25%
						Consulta de apontamentos das UC do curso de formação inicial, no 2.º ciclo	1	25%
						Consulta de recursos <i>online</i> no 1.º ciclo	1	25%
			Recursos didáticos	8	13,11%	O manual como o recurso mais utilizado no 2.º ciclo	6	75%



						Utilização do manual no 1.º ciclo para realização de trabalhos de casa	1	12,5%
						Utilização da gramática no 1.º ciclo	1	12,5%
			Tempo letivo dedicado ao CEL	17	27,87%	Poucas sessões focalizadas no CEL no 1.º ciclo	2	11,77%
						Poucas sessões focalizadas no CEL no 2.º ciclo	1	5,88%
						Muitas sessões focalizadas no CEL no 2.º ciclo	2	11,77%
						Muitas sessões focalizadas no CEL no 1.º ciclo	1	5,88%
						Número equivalente de sessões focalizadas no CEL em ambos os ciclos	1	5,88%
						Pouco tempo letivo dedicado ao CEL no 1.º ciclo	2	11,77%
						Pouco tempo letivo dedicado ao CEL no 2.º ciclo	1	5,88%
						Percentagem elevada de tempo letivo dedicado ao CEL no 2.º ciclo	4	23,53%
						Percentagem elevada de tempo letivo dedicado ao CEL no 1.º ciclo	1	5,88%
						Percentagem um pouco abaixo dos 20% de tempo letivo dedicado ao CEL no 1.º ciclo	1	5,88%
						Percentagem um pouco acima dos 20% de tempo letivo dedicado ao CEL nos dois níveis	1	5,88%
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>173</b>		<b>Total</b>	<b>173%</b>	

**ANEXO BR**  
**QUADRO FINAL ANÁLISE DE CONTEÚDO**

**Tema IV: Conhecões e práticas sobre documentos curriculares e de apoio**

Categoria	UR	%/ T	Subcategoria	UR	%/Cat	Indicador	UR	%/SC
<b>Conhecimento e práticas de utilização de documentos curriculares e de apoio</b>	21	100%	Conhecimento e utilização do programa de Português (Reis, 2009)	3	14,29%	Utilização das metas curriculares para a seleção de conteúdos	1	33,3(3)%
						Utilização do programa	2	66,67%
			Conhecimento e utilização dos guiões de implementação do programa de Português	4	19,05%	Reconhecimento do GIP – CEL	4	100%
			Utilização do Dicionário Terminológico	8	38,09%	Consulta do DT	5	62,5%
						Identificação de divergências entre a terminologia metalinguística ensinada aos alunos na instituição de estágio e o DT	2	25%
						Contributo para o compromisso assumido pela instituição de estágio de, a partir do ano letivo seguinte, utilizar a metalinguagem gramatical em conformidade com o DT	1	12,5%
			Utilização de instrumentos de apoio e de normalização linguística	6	28,57%	Utilização de gramáticas pelo estagiário para preparação das aulas	2	33,3(3)%
						Utilização dos manuais dos alunos como documento de consulta	2	33,3(3)%
						Utilização de apontamentos de UC do curso de formação inicial para consulta	1	16,67%
						Utilização de recursos <i>online</i>	1	16,67%
<b>Total</b>	21	100%	<b>Total</b>	21		<b>Total</b>	21	

## ANEXO BS

### Quadro Final AC

**Tema V:** Formação e desenvolvimento profissional docente no âmbito da gramática

Categoria	UR	%/ T	Subcategoria	UR	%/Cat	Indicador	UR	%/SC
<b>Reconhecimento de necessidades de formação</b>	50	28,74%	Atualização	12	24%	Necessidade de atualização face à “nova” terminologia	8	66,6(7)%
						Reconhecimento da necessidade constante de atualização	4	33,3(3)%
			Aprofundamento de conhecimentos sobre conteúdos disciplinares	25	50%	Identificação da função sintática de complemento oblíquo como área de maior dificuldade	4	16%
						Identificação da função sintática de modificador como área de maior dificuldade	2	8%
						Identificação da sintaxe como área de menor dificuldade	1	4%
						Identificação das classes de palavras como área de menor dificuldade	1	4%
						Identificação das classes de palavras como área de maior dificuldade	1	4%
						Identificação da morfologia como área que coloca poucas dificuldades	1	4%
						Identificação da morfologia como área que coloca dificuldades	1	4%
						Afirmação da vontade de ter mais formação no âmbito do conhecimento científico	1	4%
						Manifestação do desejo de ter mais formação em sintaxe em geral	1	4%
						Manifestação do desejo de ter mais formação nas funções sintáticas, em geral	1	4%
						Reconhecimento de maiores dificuldades na sintaxe em geral	1	4%
						Reconhecimento de maiores dificuldades nas funções sintáticas, em geral	2	8%
						Reconhecimento de dúvidas relativamente aos quantificadores	3	12%
						Reconhecimento de dúvidas relativamente aos pronomes	1	4%
						Reconhecimento de dúvidas relativamente aos advérbios	1	4%
						Manifestação de vontade em aprofundar os conhecimentos científicos de um modo geral	3	12%

			Alargamento dos conhecimentos sobre didática	13	26%	Atribuição de dificuldade ao ensino da terminologia gramatical aos alunos	1	7,69%
						Dificuldades em criar/adaptar materiais à situação concreta	2	15,38%
						Pouca experiência na construção de materiais didáticos	1	7,69%
						Dificuldades em levar os alunos a descobrirem as regras e estruturas gramaticais por si próprios	1	7,69%
						Dificuldades na construção de laboratórios gramaticais	3	23,08%
						Dificuldades na planificação de sequências didáticas	1	7,69%
						Dificuldades na criação de situações de mobilização de conhecimento gramatical para outras competências	1	7,69%
						Dificuldades no processo de transposição didática	2	15,38%
						Manifestação de vontade de aprofundar os seus conhecimentos sobre didática do CEL, em geral	1	7,69%
<b>Preparação para o ensino do CEL</b>	16	9,2%	Autoconfiança quanto à sua preparação para o ensino da gramática	10	62,5%	Atribuição de um grau razoável à sua preparação para a leção do CEL	3	30%
						Confiança na sua preparação para o ensino da gramática	1	10%
						Reconhecimento de dúvidas/ lacunas	6	60%
			Representações sobre a sua preparação para o ensino do CEL no 1.º e no 2.º ciclos	6	37,5%	Atribuição de um grau de preparação para a leção do CEL equivalente nos dois ciclos	2	33,3(3)%
						Afirmação de uma melhor preparação para a leção do CEL no 1.º ciclo do que no 2.º ciclo	4	66,6(7)%
<b>Atitudes dos estudantes face ao seu percurso de desenvolvimento profissional no âmbito da gramática</b>	11	6,32%	Perspetivação do processo de desenvolvimento profissional	4	36,36%	Perspetivação da formação no âmbito do CEL ainda em desenvolvimento	4	100%
			Modalidades de formação equacionadas	7	63,64%	Afirmação da ausência de intenção de continuar o seu desenvolvimento profissional através da realização de um curso de formação avançada (doutoramento)	2	28,57%

						Perspetivação da continuidade do desenvolvimento profissional através da participação em ações de formação contínua	5	71,43%
<b>Perspetivação da formação inicial no processo de construção do conhecimento profissional</b>	13	7,47%	Transformações ocorridas atribuídas à formação inicial a nível das conceções sobre o ensino da gramática	7	53,85%	Afirmação da não transformação das conceções sobre a gramática e a forma como o ensino e a aprendizagem da gramática devem decorrer durante a formação inicial	1	14,29%
						Atribuição de um papel de reforço de conceções anteriores à formação inicial	1	14,29%
						Afirmação da transformação das conceções sobre a gramática e a forma como o ensino e a aprendizagem da gramática devem decorrer durante a formação inicial	3	42,85%
						Reconhecimento da existência de conhecimento gramatical implícito e da importância da sua explicitação	2	28,57%
			Transformações ocorridas atribuídas à formação inicial a nível das conceções sobre o ensino e a aprendizagem, em geral	6	46,15%	Valorização das aprendizagens por reflexão e descoberta atribuída à formação inicial	3	50%
						Compreensão da importância de se envolver os alunos nas aprendizagens atribuída à formação inicial	3	50%
<b>Unidades curriculares mais valorizadas no curso de formação inicial</b>	44	25,29%	Unidades curriculares mais valorizadas no mestrado	21	47,73%	Valorização da UC de mestrado <i>Gramática Textual</i> para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo sobre gramática	6	28,57%
						Valorização da UC de mestrado <i>Gramática Textual</i> para a construção do conhecimento científico sobre gramática	3	14,29%
						Valorização da componente teórica da UC <i>Gramática Textual</i>	1	4,76%
						Valorização da componente prática da UC <i>Gramática Textual</i>	1	4,76%
						Valorização do <i>feedback</i> dado aos alunos na UC <i>Gramática Textual</i>	1	4,76%
						Valorização da construção de	1	4,76%

						laboratórios gramaticais na UC <i>Gramática Textual</i>		
						Identificação da UC <i>Gramática Textual</i> como o elemento mais positivo do curso de formação inicial	2	9,52%
						Valorização da UC de mestrado <i>Didática da Língua Portuguesa</i> para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo	4	19,05%
						Valorização da UC de mestrado <i>Didática da Língua Portuguesa</i> para a construção do conhecimento científico	1	4,76%
						Valorização das UC de mestrado <i>Prática de Ensino Supervisionada I e Prática de Ensino Supervisionada II</i> para a construção do conhecimento profissional e das práticas	1	4,76%
			Unidades curriculares mais valorizadas na licenciatura	23	52,27%	Valorização da UC de licenciatura <i>Técnicas de Expressão Oral e Escrita</i> para a construção do conhecimento científico	1	4,35%
						Valorização da UC de licenciatura <i>Língua e Cultura Portuguesa</i> para a construção do conhecimento científico	1	4,35%
						Valorização da UC de licenciatura <i>Língua e Cultura Portuguesa</i> para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo	1	4,35%
						Valorização da UC de licenciatura <i>Fonologia e Morfologia do Português</i> para a construção do conhecimento científico	4	17,39%
						Valorização da UC de licenciatura <i>Fonologia e Morfologia do Português</i> para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo	2	8,7%
						Valorização da UC de licenciatura <i>Sintaxe e Semântica do Português</i> para a construção do conhecimento científico	4	17,39%
						Valorização da UC de licenciatura <i>Sintaxe e Semântica do Português</i> para a construção do conhecimento	2	8,7%

						pedagógico do conteúdo		
						Valorização do trabalho da “nova” terminologia desenvolvido na UC de licenciatura <i>Sintaxe e Semântica do Português</i>	1	4,35%
						Valorização da UC de licenciatura <i>Linguística e Aquisição da Linguagem</i> para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo	2	8,7%
						Valorização da UC de licenciatura <i>Linguística e Aquisição da Linguagem</i> para a construção do conhecimento científico	1	4,35%
						Valorização da UC de licenciatura <i>Didática da Língua Portuguesa na Educação Básica</i> para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo	4	17,39%
<b>Pontos fortes da formação inicial relacionados com a preparação para o ensino da gramática</b>	16	9,2%	Supervisão	6	37,5%	Reconhecimento do apoio dados pelos professores de didática específica para a planificação do trabalho do CEL	4	66,67%
						Reconhecimento do apoio dado pelos professores tutores	1	16,67%
						Reconhecimento do apoio dado pelos professores cooperantes	1	16,67%
			Estágios	3	18,75%	Valorização da realização de estágios	3	100%
			Níveis educativos privilegiados	1	6,25%	Valorização de um trabalho direcionado para o 2.º ciclo na UC de mestrado <i>Didática da Língua Portuguesa</i>	1	100%
			Metodologias	3	18,75%	Contacto com metodologias e estratégias diferentes para abordar os mesmos conteúdos	1	33,3(3)%
						O trabalho de grupo como modalidade de trabalho favorecida por muitos docentes	1	33,3(3)%
						A solicitação de trabalhos de reflexão sobre a prática como motor de desenvolvimento profissional	1	33,3(3)%
			Conteúdos	1	6,25%	Contacto com a “nova” terminologia	1	100%
			Estrutura	2	12,5%	Estrutura do curso	2	100%
<b>Pontos fracos da formação inicial relacionados com a preparação</b>	9	5,17%	Supervisão	3	33,3(3)%	Atribuição de pouca influência aos supervisores institucionais sobre a	3	100%

para o ensino da gramática						forma como promoveu o ensino e a aprendizagem do CEL		
			Níveis educativos privilegiados	1	11,1(1)%	Trabalho direcionado para o 2.º ciclo praticamente inexistente na UC de licenciatura <i>Didática da Língua Portuguesa na Educação Básica</i>	1	100%
			Conteúdos	5	55,56%	Insuficiência na preparação para o ensino da leitura e da escrita	1	20%
						Pouca incidência na gramática na UC de mestrado <i>Didática da Língua Portuguesa</i>	1	20%
						Número elevado de conteúdos para pouco tempo útil	2	40%
						Pouco aprofundamento de conteúdos gramaticais na licenciatura	1	20%
Sugestões de melhoria do programa formativo no que se refere à preparação para o ensino da gramática	10	5,75%	Conteúdos	1	10%	Mais formação científica na formação inicial	1	100%
			Sequência	3	30%	Antecipação da UC <i>Gramática Textual</i> para o primeiro ano do mestrado, antes da prática	3	100%
			Unidades curriculares	2	20%	Organização de uma unidade curricular específica sobre Iniciação à leitura e escrita	1	50%
						Organização de uma unidade curricular eletiva sobre gramática	1	50%
			Supervisão	3	30%	Realização de mais observações por parte dos professores tutores e das didáticas específicas nos estágios em ambos os ciclos	3	100%
			Investigação sobre formação	1	10%	Afirmação da importância da realização de estudos em que se questione os estudantes sobre a sua formação	1	100%
Identificação de outros elementos relevantes na construção do conhecimento profissional no âmbito da gramática	4	2,29%	Experiências de aprendizagem da gramática, como aluno	4	100%	Não atribuição de influência às experiências de aprendizagem da gramática, enquanto aluno, sobre a forma como ensina gramática	1	25%
						Atribuição de influência às experiências de aprendizagem da gramática, enquanto	3	75%



						aluno, sobre a forma como ensina gramática		
<b>Representações de si próprio como profissional</b>	1	0,57%	Identidade profissional	1	100%	Identificação de si próprio como professor do 2.º ciclo	1	100%
<b>Total</b>	174	100%	<b>Total</b>	184		<b>Total</b>	174	

## ANEXO BS

### Confronto entre a prática e o discurso sobre a prática

	MA1		MA2		MA3		MA4		Observações
	Prática	Discurso	Prática	Discurso	Prática	Discurso	Prática	Discurso	
Documentos orientadores	Metas curriculares	Programa (questionários pós-observação) Metas curriculares (entrevista)	Metas curriculares	Programa	Programa	Programa	Programa	Programa	
Estruturação e sistematicidade no trabalho do CEL	Trabalho do CEL desenvolvido de acordo com uma planificação prévia e uma intencionalidade pedagógica	Valorização da sistematicidade e da estruturação no trabalho do CEL	Trabalho do CEL nem sempre desenvolvido de acordo com uma planificação prévia e uma intencionalidade pedagógica	Valorização da sistematicidade e da estruturação no trabalho do CEL	Apesar de planificado o trabalho de CEL, nem sempre os conteúdos definidos na planificação foram explicitados	Valorização da sistematicidade e da estruturação no trabalho do CEL	Trabalho do CEL desenvolvido de acordo com uma planificação prévia e uma intencionalidade pedagógica	Valorização da sistematicidade e da estruturação no trabalho do CEL	
Tipo de atividades	Predomínio de atividades de construção de conhecimento	Predomínio de atividades de construção de conhecimento	Predomínio de atividades de mobilização de conhecimento	Sem referência	Predomínio de atividades de treino	Predomínio de atividades de treino	Realização de atividades de construção de conhecimento	Predomínio de atividades de construção de conhecimento	
	Predomínio de atividades de treino	Predomínio de atividades de treino	Não observado	Realização de atividades de construção do conhecimento	Não realização de atividades de construção de conhecimento	Predomínio de atividades de construção de conhecimento	Predomínio de atividades de treino	Predomínio de atividades de treino	
	Realização de atividades de mobilização de conhecimento	Realização de atividades de mobilização de conhecimento	Realização de atividades de treino	Realização de atividades de treino	Realização de atividades de mobilização para outras competências	Não realização de atividades de mobilização para outras competências de forma estruturada	Realização de atividades de mobilização de conhecimento	Realização de atividades de mobilização de conhecimento	
	Não realização de atividades de avaliação	Não realização de atividades de avaliação	Realização de atividades de avaliação	Realização de atividades de avaliação	Não realização de atividades de avaliação	Não realização de atividades de avaliação	Não realização de atividades de avaliação	Não realização de atividades de avaliação	
Articulação do CEL com as outras competências	Criação de situações de mobilização do	Não reconhecimento da influência do CEL sobre as	Criação de situações de mobilização do	Afirmação da influência do CEL sobre as outras competências e	Criação de situações de mobilização do	Afirmação da influência do CEL sobre as outras competências e	Criação de situações de mobilização do	Afirmação da influência do CEL sobre as outras competências e	

	CEL para a leitura e a escrita	outras competências e afirmação de que o CEL não deve ser trabalhado em articulação com as restantes competências (questionário 1) Afirmação da influência do CEL sobre as outras competências (entrevista)	CEL para outras competências	de que o trabalho do CEL deve ser feito em articulação com as restantes competências	CEL para outras competências	de que o trabalho do CEL deve ser feito em articulação com as restantes competências	CEL para outras competências	de que o trabalho do CEL deve ser feito em articulação com as restantes competências	
Tipo de abordagem favorecida	Abordagem indutiva	Abordagem indutiva	Abordagem dedutiva	Valorização de elementos de diferentes abordagens	Abordagem dedutiva	Abordagem indutiva	Operacionalização de percursos indutivos e dedutivos	Valorização de elementos de diferentes abordagens	
Atividades valorizadas	Não observação de nenhum laboratório gramatical	Perspetivação dos laboratórios gramaticais como contextos propícios para as aprendizagens	Não observação de nenhum laboratório gramatical	Perspetivação dos laboratórios gramaticais como contextos propícios para as aprendizagens	Não observação de nenhum laboratório gramatical	Perspetivação dos laboratórios gramaticais como contextos propícios para as aprendizagens	Não observação de nenhum laboratório gramatical	Perspetivação dos laboratórios gramaticais como contextos propícios para as aprendizagens	
Terminologia metalinguística	Rigor científico e terminológico, consistente com o DT	Consulta do DT	Problemas de rigor científico e terminológico e dissonância face ao DT	Consulta do DT	Problemas de rigor científico, mas utilização de termos metalinguísticos do DT	Consulta do DT	Problemas de rigor científico e terminológico e dissonância face ao DT	Consulta do DT	
	Utilização de terminologia metalinguística + ensino de metalinguagem aos alunos	Valorização da utilização de terminologia metalinguística nas aulas e do ensino de metalinguagem aos alunos	Escassez na utilização e no ensino de termos metalinguísticos	Valorização da utilização de terminologia metalinguística nas aulas e do ensino de metalinguagem aos alunos	Utilização de terminologia metalinguística + ensino de metalinguagem aos alunos	Valorização da utilização de terminologia metalinguística nas aulas e do ensino de metalinguagem aos alunos	Utilização de terminologia metalinguística + ensino de metalinguagem aos alunos	Valorização da utilização de terminologia metalinguística nas aulas e do ensino de metalinguagem aos alunos	